

SIMONE KULIK

MÖGLICHKEITEN DER DIAGNOSTIK
UND (SONDER-) PÄDAGOGISCHER FÖRDERUNG
IM RAHMEN THERAPEUTISCH ORIENTIERTER
KÜNSTLERISCHER GESTALTUNGSFORMEN

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© simone kulik
2007

FREIE WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

FÜR DIE

DIPLOMPRÜFUNG

IN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

AN DER

**FAKULTÄT FÜR SOZIAL- UND
VERHALTENSWISSENSCHAFTEN
DER EBERHARD- KARLS- UNIVERSITÄT
TÜBINGEN**

UND DER

**FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK (REUTLINGEN)
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG**

Titel der Arbeit: **MÖGLICHKEITEN DER DIAGNOSTIK UND
(SONDER-) PÄDAGOGISCHER FÖRDERUNG
IM RAHMEN THERAPEUTISCH ORIENTIERTER
KÜNSTLERISCHER GESTALTUNGSFORMEN**

Erstellt von: **SIMONE KULIK**

Betreut von: **PROF. DR. M. WITTOCH
DR. PHIL. M. HOANZL**

Datum: 09.04.2007

Inhalt

1. Ausgangslage	3
1.1. Anlass und Problem der Arbeit	3
1.2. Fragestellungen	4
1.3. Materialabgrenzung	6
1.4. Methode und Aufbau	6
1.5. Angrenzende, aber hier nicht behandelte Probleme	8
2. Theoretische Grundüberlegungen	10
2.1. Künstlerische Gestaltungsformen	10
2.1.1. Was sind künstlerische Gestaltungsformen?	10
2.1.2. Künstlerische Gestaltungsformen im Kontext der Bildung (-spläne).....	19
2.1.3. Therapeutisch orientierte künstlerische Gestaltungsformen	23
2.2. Vereinbarkeit – Unvereinbarkeit von Pädagogik und Therapie? Zum Problem der Abgrenzung und Überschneidung zwischen pädagogischer und therapeutischer Arbeit	25
2.3. Sonderpädagogische Diagnostik	40
2.3.1. Ansätze sonderpädagogischer Diagnostik	40
2.3.2. Diagnostische Verfahren in der Sonderpädagogik	54
2.3.3. Künstlerische Gestaltungsformen in diagnostischen Verfahren	63
2.4. Möglichkeiten der diagnostischen Ermittlung von Förderbedarf im Rahmen künstlerischer Gestaltungsformen	70
2.4.1. Warum gerade künstlerische Gestaltungsformen zur Ermittlung von Förderbedarf?	70
2.4.2. Wie und in welchen Bereichen können künstlerische Gestaltungs- formen zur Ermittlung von Förderbedarf genutzt werden?	73
2.4.3. Was soll laut Bildungsplan gefördert werden?	77
2.4.3.1. Leitgedanken aus dem Fächerverbund Musik-Sport-Gestalten	77
2.4.3.2. Leitgedanken aus dem Bildungsbereich „Identität und Selbstbild“	78
2.4.3.3. Leitgedanken aus dem Bildungsbereich „Umgang mit anderen“	79
2.4.4. Die konzeptionelle Entwicklung einer methodisch-didaktischen Einheit zur Ermittlung von Förderbedarf im Rahmen künstlerischer Gestaltungsformen.....	81

2.5. Möglichkeiten (sonder-) pädagogischer Förderung im Rahmen therapeutisch orientierter künstlerischer Gestaltungsformen	125
2.5.1. Zum Begriff der Kunsttherapie	127
2.5.2. Das Spektrum kunsttherapeutischer Ansätze im Blick auf mögliche Ansatzpunkte für die Pädagogik	128
2.5.3. Von der Pädagogik möglicherweise nutzbare kunsttherapeutisch orientierte Funktionen des gestalterischen Arbeitens	157
2.5.4. Notwendige Rahmenbedingungen für den Einsatz therapeutisch orientierter künstlerischer Gestaltungsformen in der pädagogischen Praxis.....	158
2.5.5. Formen und Modelle kunsttherapeutisch orientierter Gestaltungs- arbeit in der pädagogischen Praxis	161
 3. Beispiele aus der Schulpraxis	 168
3.1. Ein Beispiel sonderpädagogischer Diagnostik im Rahmen künstlerischer Gestaltungsformen	168
3.1.1. Beispiel einer methodisch-didaktischen Einheit zur Ermittlung von Förderbedarf im Rahmen des Projektunterrichts an der Schule für Lernbehinderte	168
3.2. Beispiele sonderpädagogischer Förderung im Rahmen therapeutisch orientierter künstlerischer Gestaltungsformen ..	222
3.2.1. Beispiel einer Einzelförderung an der Schule für Lernbehinderte ..	222
3.2.2. Beispiel einer Gruppenförderung im Rahmen des Kunst- unterrichts an der Schule für Erziehungshilfe	242
 4. Interpretation der Ergebnisse und Ausblick	 253
5. Literatur	256

1. Ausgangslage

1. 1. Anlass und Problem der Arbeit

Im Laufe meiner fünfjährigen Berufstätigkeit als Klassen- und Fachlehrerin an einer Haupt- und Realschule wie auch bei diversen Tages- und Blockpraktika, die ich später im Rahmen meines sonderpädagogischen Aufbaustudiums an einigen Förderschulen bzw. Schulen für Erziehungshilfe durchlief, begegnete ich Schüler/innen, deren Konflikt-, Problem- und Bedürfnislagen ich in einem (herkömmlichen) schulpädagogisch orientierten Klassenunterricht, welcher in der Regel von Lehrplanzielen und -inhalten bestimmt wird, und mit den methodisch-didaktischen Fertigkeiten, welche mir meine Ausbildung zur Lehrerin mitgab, nicht angemessen begegnen konnte. Seelische Probleme und Nöte vieler Schüler/innen, emotionale Bedürfnisse und Interessen fernab des lehrplanorientierten Unterrichtsinhalts offenbarten sich mir in zunehmendem Maße. Sie traten beim Lernen, bei der Lernmotivation, im täglichen sozialen Miteinander und demzufolge auch bei meinen Lehrbemühungen im Unterricht zu Tage und beeinträchtigten diese Bereiche. Und sie machten mir bewusst, dass in manchen Fällen eine andere – eine erweiterte und ergänzende inhaltliche sowie pädagogische bzw. methodisch-didaktische – Herangehensweise dringender von Nöten war als jene, die mir im Rahmen meines ersten Lehramtsstudiums vermittelt wurde. Eine Auseinandersetzung und Erprobung neuer, ergänzender Wege und Haltungen im Umgang mit schulischen Problemstellungen erscheint mir heute notwendiger denn je, um den emotionalen, identitätsbildenden und entwicklungsbegünstigenden Erfordernissen auf Schülerseite gerecht werden zu können, denen sich eine Lehrperson an Sonderschulen aber auch an allgemeinbildenden Schulen stellen muss. Die Notwendigkeit solcher Entwicklungen spiegeln sich ebenso in den neuen Bildungsplänen des Landes Baden-Württemberg wider, die eine Öffnung für bisher nicht explizit aufgeworfene pädagogische Fragestellungen aufweisen und insbesondere im Sonderschulbereich verstärkt die Bedürfnisse der Schüler/innen und deren Perspektive einbeziehen – was ein Umdenken auf Seiten der Lehrpersonen hinsichtlich ihres eigenen Rollenverständnisses und ihrer methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung erforderlich macht sowie einen neuen Umgang mit Bildungsinhalten, Konflikt-, Problem- und Bedürfnislagen der Schüler/innen unumgänglich erscheinen lässt. Im Rahmen meines Sonderpädagogik-Studiums sowie eines Weiterbildungsstudiums

zur Kunsttherapie¹ bin ich mit verschiedenen Möglichkeiten gestalterischen Arbeitens im Rahmen vielfältiger künstlerischer Gestaltungsformen konfrontiert worden und habe zahlreiche methodischen Ansätzen kennen gelernt, die aus dem großen Spektrum kunsttherapeutischer Verfahren stammen. Einige der dort erhaltenen Impulse möchte ich auf ihre Eignung für die (sonder-) pädagogische Praxis hin überprüfen, da mich interessiert, ob sie dort zur diagnostischen Ermittlung von Förderbedarf nutzbringend sein können und ob sie bei Schüler/innen eine förderliche Entwicklung begünstigen können, die sich auf das schulische Arbeiten und Verhalten positiv auswirkt.

1.2. Fragestellungen

Innerhalb dieser Arbeit möchte ich folgenden Fragestellungen nachgehen:

- Lassen sich künstlerische Gestaltungsformen innerhalb der sonderpädagogischen Diagnostik zur Ermittlung von Förderbedarf heranziehen,
- wie könnte ein solches Verfahren konkret aussehen, das im Praxisfeld der Sonderpädagogik diagnostische Untersuchungen im Rahmen künstlerischer Gestaltungsformen durchführt
- und können bei einem solchen Verfahren nutzbringende Informationen für die weitere Förderarbeit ermittelt werden?
- Lassen sich therapeutisch orientierte künstlerische Gestaltungsformen unter bestimmten Rahmenbedingungen bei pädagogischen Problem- und Bedürfnislagen in die pädagogische Praxis einbeziehen
- und kann eine solche (sonder-) pädagogische Förderung im Rahmen therapeutisch orientierter künstlerischer Gestaltungsformen eine positive Wirkung auf die Entwicklung des Kindes und sein schulisches Arbeiten und Verhalten erzielen?

Um diesen Fragen nachzugehen, müssen damit einhergehende Fragestellungen bearbeitet werden:

¹ Aufbaustudium an der Internationalen Hochschule für Künstlerische Therapien und Kreativpädagogik, staatlich anerkannte wissenschaftliche Hochschule, Sitz Calw

- Was versteht man unter künstlerischen Gestaltungsformen und was ist mit therapeutisch orientierten künstlerischen Gestaltungsformen gemeint?
- Welche grundlegenden Widersprüche bestehen zwischen pädagogischem und therapeutischen Arbeiten bzw. inwieweit ist Pädagogik und Therapie grundsätzlich unvereinbar oder inwieweit können therapeutisch orientierte künstlerische Gestaltungsformen auch von der Pädagogik aufgegriffen werden? Welche Voraussetzungen müssen dafür gelten? Wo gibt es Überschneidungspunkte aber auch dringenden Abgrenzungsbedarf zwischen pädagogischer und therapeutischer Arbeit?
- Was verbirgt sich hinter dem Begriff der sonderpädagogischen Diagnostik, welche Ansätze und Verfahren lassen sich dort unterscheiden und in welchen diagnostischen Verfahren finden sich bereits künstlerische Gestaltungsformen?
- Warum sollten künstlerische Gestaltungsformen überhaupt zur Ermittlung von Förderbedarf eingesetzt werden? In welchen Förderbereichen könnten sie hierzu generell verwendet werden und welche förderdiagnostischen Zielsetzungen ergeben sich konkret aus dem Bildungsplan?
- Welche Förderchancen sieht der Bildungsplan im Rahmen künstlerischer Gestaltungsformen? Welche konkreten Anregungen gibt er hierzu und warum sollte das methodisch-didaktische Wissensspektrum einer Lehrperson hinsichtlich therapeutisch orientierter künstlerischer Gestaltungsformen erweitert werden?
- Was ist unter „Kunsttherapie“ zu verstehen bzw. welche kunsttherapeutischen Ansätze gibt es heute? Worin sehen diese Ansätze die Grundlagen, Schwerpunkte und Wirkprinzipien ihres therapeutischen Arbeitens und worin unterscheiden sich ihre methodischen Vorgehensweisen? Welche dieser methodischen Vorgehensweisen erweisen sich für die Pädagogik unter bestimmten Bedingungen als umsetzbar, welche müssen generell ausgeklammert werden?
- Lassen sich aus diesen kunsttherapeutischen Ansätzen allgemeine Funktionen des gestalterischen Tätigseins ableiten und wo könnten diese Funktionen auch in der Pädagogik im Rahmen therapeutisch orientierter künstlerischer Gestaltungsformen gewinnbringend genutzt werden?

- Welche Rahmenbedingungen müssen vorliegen, wenn diese Funktionen der gestalterischen Tätigkeit, die in der kunsttherapeutischen Praxis genutzt werden, auch in der pädagogischen Praxis genutzt werden sollen?
- Welche Formen und Modelle der Förderung im Rahmen therapeutisch orientierter künstlerischer Gestaltungsformen gibt es heute bereits in der pädagogischen Praxis und sind manche kritisch zu bewerten?
- Und schließlich: Konnten bei den in der sonderpädagogischen Praxis durchgeführten Beispielen der Diagnostik im Rahmen therapeutisch orientierter künstlerischer Gestaltungsformen nutzbringende Informationen für die weitere Förderarbeit ermittelt werden – und konnten bei den Beispielen der (sonder-) pädagogischen Förderung im Rahmen therapeutisch orientierter künstlerischer Gestaltungsformen Hinweise auf eine möglicherweise förderliche Wirkung bezüglich der Entwicklung und des schulischen Arbeitens und Verhaltens der Schüler/innen ausgemacht werden?

1.3. Materialabgrenzung

Der sehr spezifischen Themenstellung dieser Arbeit zu Folge war es nicht in allen Fällen möglich, die Originalliteratur für die Recherchen heranzuziehen, und es finden sich an einzelnen Stellen Sekundärzitate. Neben der im Literaturverzeichnis angegebenen wissenschaftlichen Literatur wurden auch Materialien (Kopien und Mitschriften) aus diversen Seminaren verwendet, die durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch eine datierte Quellenangabe belegt. Darüber hinaus wurden keine weiteren Hilfsmittel hinzugezogen.

1.4. Methode und Aufbau

Um zunächst ein theoretisches Fundament für die oben genannten Fragestellungen zu erarbeiten, Begrifflichkeiten zu klären und einen eigenen Standpunkt für die weiteren Überlegungen und die spätere praktische Umsetzung zu finden, wurden Literaturrecherchen durchgeführt.

Da der Begriff der „künstlerischen Gestaltungsform“ wenig gebräuchlich ist und weder in Kunstlexika noch in kunstwissenschaftlicher Fachliteratur definiert ist, wird im ersten Kapitel des Theorieteils unter zu Hilfenahme von Internetziten und in

Abgrenzung von anderen Begriffen aus der Kunstwissenschaft zuerst ein Begriffsverständnis erarbeitet, das die Grundlage für den im Weiteren häufig verwendeten Ausdruck einer „therapeutisch orientierten künstlerischen Gestaltungsform“ bildet, auf welchen das erste Kapitel ebenfalls näher eingeht.

Im zweiten Kapitel des Theorieteils werden verschiedene, in der vorhandenen Literatur aufgefundenen Standpunkte und Haltungen innerhalb einer theoretischen Diskussion gegenübergestellt. Im Verlaufe dieser Diskussion werden bereits einige grundlegende Bedingungen und notwendigen Vorüberlegungen zum Aufgreifen therapeutisch orientierter Gestaltungsformen für die pädagogische Praxis herausgearbeitet.

Das dritte Kapitel des Theorieteils beschäftigt sich mit Ansätzen und Verfahren der sonderpädagogischen Diagnostik. Mittels polarisierender Gegenüberstellungen vorgefundener Ansätze, Methoden und Verfahren, die an Schaubildern verdeutlicht sind, werden Begrifflichkeiten geklärt und anschließend in knapper Form Recherchen dazu durchgeführt, wo und in welcher Weise künstlerischer Gestaltungsformen in diagnostischen Verfahren eingesetzt werden.

Überlegungen zur Verwendung künstlerischer Gestaltungsformen bei direkten, in den Unterricht eingebundenen Verfahren zur Ermittlung von (sonder-) pädagogischem Förderbedarf finden sich im vierten Kapitel des Theorieteils. Auch werden dort unter Verwendung einiger längerer Zitate aus dem Entwurf des neuen Bildungsplans der Förderschule beispielhaft förderdiagnostische Zielsetzungen aufgezeigt, anhand derer anschließend exemplarisch die Konzeption einer förderdiagnostisch ausgerichteten methodisch-didaktischen Einheit entwickelt wird, welche mit künstlerischen Gestaltungsformen arbeitet.

Das fünfte Kapitel des Theorieteils thematisiert die Möglichkeiten (sonder-) pädagogische Förderung im Rahmen künstlerischer Gestaltungsformen und geht – unter Nennung einiger Beispiele und Anregungen aus dem Bildungsplan – auf eine darin teilweise bereits enthaltene therapeutische Orientierung ein. Daran anschließend beschäftigt sich das Kapitel mit einer Fachdisziplin, die der Pädagogik in diesem Bereich Impulse bieten kann: mit der Kunsttherapie. Anhand der Sammlung und Darstellung verschiedener kunsttherapeutischer Ansätze, die nur angerissen und in verkürzter, polarisierter Form aufgeführt werden können, wird die Anwendbarkeit einzelner methodischer Vorgehensweisen und inhaltlicher

Gestaltungsthemen für die pädagogischen Praxis erkundet und es werden im Verlauf dessen generelle Funktionen des gestalterischen Tätigseins herausgearbeitet. Im Fortgang des Kapitels finden sich die zusammenfassende Auflistung dieser Funktionen, eine Erörterung der Rahmenbedingungen, die bei einer (sonder-) pädagogischen Förderung im Rahmen therapeutisch orientierter künstlerischer Gestaltungsformen gegeben sein sollten sowie die Darstellung einiger bestehender Formen und Modelle, die unter Berücksichtigung der bisher erarbeiteten Kriterien teilweise kritisch betrachtet werden.

Die praktische Erprobung der förderdiagnostisch orientierten methodisch-didaktischen Einheit, welche in Kapitel 2.4.4. konzipiert wurde, ist im ersten Kapitel des Praxisteils dargestellt. Dort werden die Gestaltungsergebnisse und Beobachtungen aus drei teilnehmenden Schülergruppen einer Förderschule betrachtet, die im Rahmen der förderdiagnostischen Untersuchungen entstanden.

Erste „tastende“ Versuche einer Förderung im Rahmen therapeutisch orientierter Gestaltungsformen finden sich im zweiten Kapitel des Praxisteils beschrieben. Die Einheiten, die an zwei unterschiedlichen sonderpädagogischen Einrichtungen – an einer Schule für Lernbehinderte und einer Schule für Erziehungshilfe – durchgeführt wurden, werden zugleich in reflektierender Weise daraufhin betrachtet, ob bei den dort stattgefundenen kunsttherapeutisch orientierten Gestaltungsprozessen einzelne Funktionen des gestalterischen Tätigseins zum Tragen kamen. Vereinzelt Beobachtungen, die Hinweise auf möglicherweise positive Auswirkungen bezüglich der Entwicklung und des schulischen Arbeitens und Verhaltens der Schüler/innen liefern könnten, werden festgehalten.

Dem schließt sich eine kurze Interpretation der Beobachtungen an, die in eine abschließenden Stellungnahme und Bewertung hinsichtlich der möglichen Nutzbarkeit künstlerischer Gestaltungsformen bzw. therapeutisch orientierter künstlerischer Gestaltungsformen in der pädagogischen und sonderpädagogischen Diagnostik- und Förderpraxis mündet.

1.5. Angrenzende, aber hier nicht behandelte Probleme

Die hier dargelegten Ausführungen berücksichtigen weder das gesamte Spektrum diagnostischer Ansätze, Methoden und aktuell angewendeter Verfahrensweisen in der Psychologie und in der Sonderpädagogik noch dasjenige der

kunsttherapeutischen Ansätze, Methoden und Verfahrensweisen – da dies den Rahmen dieser Arbeit bei Weitem übersteigen würde. Methoden und Verfahren psychologischer und sonderpädagogischer Diagnostik können nur zusammenfassend und begrenzt auf zentrale Polaritäten dargestellt werden und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Die vielfältigen Möglichkeiten der diagnostischen Ermittlung von (sonder-) pädagogischem Förderbedarf im Rahmen künstlerischer Gestaltungsformen können nur hinsichtlich ihrer möglichen methodischen Herangehensweisen grob umrissen dargestellt und anhand eines exemplarischen Beispiels verdeutlicht werden. Umfassende Ausarbeitungen zur Einbindung der unüberschaubar großen Anzahl künstlerischer Gestaltungsformen in förderdiagnostische Prozesse kann diese Arbeit nicht leisten. Sie sind zudem von den förderdiagnostischen Zielsetzungen abhängig, die in den jeweiligen Bildungsplänen der Bundesländer, in den jeweiligen (Sonder-) Schularten und Klassenstufen jeweils unterschiedliche Konzeptionen erfordern.

Auch setzt es sich diese Arbeit nicht zum Ziel, jene funktionalen und methodischen Aspekte aus der kunsttherapeutischen Praxis, die unter bestimmten Rahmenbedingungen auch für die (sonder-) pädagogische Förderung im Rahmen therapeutisch orientierter künstlerischer Gestaltungsformen als anwendbar herausgearbeitet werden, in systematischen Bezug zu dem großen Spektrum aller bestehenden Problem- und Bedürfnislagen zu stellen, die möglicherweise heute in der (sonder-) schulpädagogischen Praxis auftauchen.

Ebenso muss im Rahmen dieser Hausarbeit auf eine Problematisierung und Untersuchung der Wirksamkeit kunsttherapeutisch orientierter Gestaltungsprozesse verzichtet werden, da es sich bei der „Vermessbarkeit“ künstlerischer Therapieformen generell um eine schwierige Problemstellung handelt, die selbst unter Fachleuten äußerst kontrovers diskutiert wird². Deshalb unterbleibt auch im praktischen Teil der Arbeit der Versuch einer Einschätzung der „Wirksamkeit“ einzelner Funktionen, da diese nicht stichhaltig belegt werden könnte.

² Während z.B. Martin Schuster die Forderung aufstellt: „Die Maßnahmen der Kunsttherapie müssen objektiv beschreibbar sein, und die erwartete Wirkung muss messbar sein“ (Schuster, M. (1997): Verhaltenstherapie und Kunsttherapie – ein fruchtbarer Gegensatz? In: Zeitschrift der Praxis künstlerischer Therapien, 2, S.80. Zitiert nach: Menzen, K.-H. (2001): Grundlagen der Kunsttherapie. München, S.138) ist Petersen der Ansicht: „Künstlerische Therapien sind ebenso wenig vermessbar wie Kunst“ (Petersen, P. (1998): Ist künstlerische Therapie wissenschaftlich zu verstehen? In: Zeitschrift für Musik-, Tanz- und Kunsttherapie, 4, S. 200. Zitiert nach: Menzen, K.-H. (2001): Grundlagen der Kunsttherapie. München, S.137).

2. Theoretische Grundüberlegungen

2.1. Künstlerische Gestaltungsformen

2.1.1. Was sind künstlerische Gestaltungsformen?

Überfliegt der Leser den Titel dieser Arbeit, so wird er sich möglicherweise zu allererst fragen, was er unter „therapeutisch orientierten künstlerischen Gestaltungsformen“ zu verstehen hat. Es erscheint daher notwendig, zu Beginn ein Verständnis dafür zu entwickeln, was der Begriff „künstlerische Gestaltungsform“ bezeichnet, um später näher auf die „therapeutische Orientierung“ in Abgrenzung zur „pädagogischen Orientierung“ einzugehen. Hierzu wird es unabdingbar sein, grundlegend zu erörtern, inwiefern pädagogische und therapeutische Arbeit voneinander abgegrenzt werden können und müssen – und inwiefern es zu Überschneidungen kommt.

Die Bezeichnung „künstlerische Gestaltungsform“ ist umgangssprachlich wenig gebräuchlich. Man wird nach diesem Stichwort jedoch auch in Fachbüchern, Nachschlagewerken oder Kunstlexika vergeblich suchen, zumal es sich dabei um keinen feststehenden kunstwissenschaftlichen Begriff handelt. Ohne dass eine eindeutige Definition dafür auffindbar wäre, findet er jedoch – ähnlich wie der Ausdruck „Kunstform“ – in fachbezogenen Texten, Artikeln und Aufsätzen durchaus Verwendung. Hier einige Beispiele aus Fachartikeln in diversen Internetseiten:

*„LICHTKUNST ist, wie jede andere **künstlerische Gestaltungsform**, eine Kunst, die sich immer wieder aus künstlerischen Werkzusammenhängen, entsprechend neuer Ortsgegebenheiten, aus neuen subjektbezogenen, zeitlichen wie geografischen, sozialen wie politischen Perspektiven ergibt. [...] Eine Kunst, und hierin liegt das entscheidende Wesensmerkmal, die sich dabei der technischen und ästhetischen Möglichkeiten von Licht bedient.“³*

*„Um dem Film als **künstlerische Gestaltungsform** musikalisch und klanglich etwas entgegensetzen zu können, kam von Olga Neuwirth der Wunsch, den Raum kompositorisch mit einzubeziehen, ihn in allen Dimensionen konkret zu gestalten, ihn auszuleuchten.“⁴*

³ Wagner, M. (2006): Hellweg – ein Lichtweg. In: <http://209.85.135.104/search?q=cache:ZlXp9eFnBzsJ:www.hellweg-ein-lichtweg.de/programme/history-prg.php%3FScript%3D0%26Lang%3Dde%26Flash%3D0%26Nr%3D0+Lichtkunst+k%C3%BCnstlerische+Gestaltungsform&hl=de&ct=clnk&cd=1&gl=de> (29.11.2006); Hervorhebung durch die Verfasserin vorgenommen

⁴ Noistering, M. (2006): Lost Highway. Ein Musiktheater von Olga Neuwirth und Elfriede Jelinek. Koproduktion mit dem Steirischen Herbst Graz und dem Theater Basel. In: <http://iem.at/projekte/composition/neuwirth/Lost-Highway/losthighway> (29.11.2006); Hervorhebung durch die Verfasserin vorgenommen

*„Graffiti als **künstlerische Gestaltungsform** wird immer mehr genützt, doch der Versuch einer Ausstellung war bemerkenswert.“⁵*

*„Concrete poetry oder konkrete Poesie ist eine unkonventionelle Form von Lyrik, die stärker noch als die semantische Ebene die visuelle und akustische Dimension der Sprache als literarisches Mittel nutzt und sich durch eine außerordentlich hohe sprachliche Dichte auszeichnet. Sie ist eine sehr **künstlerische Gestaltungsform**, da sie Wörter und Satzzeichen aus dem festen Zusammenhang der Sprache herauslöst und sie bildhaft-konkret verwendet.“⁶*

*„Theaterspiel ist eine **künstlerische** Ausdrucks- und **Gestaltungsform**, die in ganz besonderem Maße soziale Kooperationsformen, Arbeitsteilung und gemeinsame schöpferische Tätigkeit, also einen kreativen Gruppenprozeß erfordert und möglich macht. Auch insofern ist das Theaterspiel ein hervorragendes Medium für soziales Lernen.“⁷*

In den zitierten Beispielen werden die Lichtkunst, der Film, das Graffiti, die konkrete Poesie und das Theaterspiel als „künstlerische Gestaltungsformen“ bezeichnet. Dem Leser drängt sich daher zunächst der Eindruck auf, als sei dies tatsächlich ein feststehender Ausdruck aus der Kunst- oder Literaturwissenschaft und als wäre mit Hilfe dieses Begriffs auf wissenschaftlicher Ebene der Versuch unternommen worden, die unermessliche Vielzahl bestehender Gestaltungen in Kategorien zu unterteilen, durch die eine übersichtliche Gesamtschau möglich wäre. Es könnte fälschlicherweise der Eindruck entstehen, als sei der Begriff „Gestaltungsform“ ein feststehender Ordnungsbegriff, der zur Systematisierung im Bereich der Künste herangezogen worden wäre – so wie dies beispielsweise in der Politikwissenschaft mit Hilfe des Begriffs der „Staatsform“ gebräuchlich ist, welcher eine Anzahl von Typologien unterscheidet⁸ oder im Bereich der Didaktik unter Verwendung des Begriffs „Unterrichtsform“, womit ebenfalls bestimmte Grundtypen des Unterrichts klassifiziert werden⁹.

⁵ Hammerer, S. M. (2005): GRAFFITI *alive*. Einblicke in das älteste visuelle Kommunikationsmittel der Menschheit. Fachbereichsarbeit aus Bildnerische Erziehung. In: <http://www.lebensspuren.at/lebensspuren/downloads/Fachbereichsarbeit%20Graffiti.pdf> (29.11.2006); Hervorhebung durch die Verfasserin vorgenommen.

⁶ Ludwigs, K. (2004): Was ist "concrete poetry"? Eine kurze Begriffsklärung. In: <http://www.lehrer-online.de/dyn/9.asp?url=420050.htm> (29.11.2006); Hervorhebung durch die Verfasserin vorgenommen.

⁷ Erhart/ Peise-Seithe/ Raske (1980): Die Jugendkunstschule. Kulturpädagogik zwischen Spiel und Kunst, Regensburg. Zit. n.: <http://www.kompetenznachweis.net/html/material.html> (29.11.2006)

⁸ wie z.B. Monarchie, Aristokratie, Politie, Tyrannis, Oligarchie, Demokratie, Autokratie, Republik, Diktatur usw. (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Staatsform> (09.12.2006))

⁹ wie z.B. Lehrgang, Training, Projekt, Workshop, Praktikum, Exkursion, usw. Über die Anzahl der Unterrichtsformen besteht keine Einigkeit in der Didaktik. Bei Wolfgang Klafki finden sich vier Unterrichtsformen, Hilbert Meyer nennt deutlich mehr. (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Unterrichtsform> (09.12.2006))

Zum Zwecke einer solchen wissenschaftlichen Klassifizierung jedoch wird der Terminus „Gestaltungsform“ weder von Seiten der Kunstwissenschaft eingesetzt noch von Seiten anderer musisch-ästhetischer Fachrichtungen wie etwa der Literatur-, Musik-, Film- oder Theaterwissenschaft. Vielmehr zieht man dort zur systematischen Klassifikation häufig die Begriffe der „**Gattung**“ oder des „**Genre**“ heran, welche keinesfalls mit dem Begriff der „Gestaltungsform“ gleichgesetzt werden können: Gattung und Genre können in diesen Wissenschaftszweigen als Synonyme angesehen werden, wobei sich der Sprachgebrauch je nach Wissenschaftsrichtung unterscheidet¹⁰. Sie teilen Werke der Bildenden Kunst, literarische und musikalische Werke wie auch Filme und Hörspiele – vorwiegend nach inhaltlichen, aber durchaus auch nach formalen und funktionalen Kriterien – in eine Typologie ein, die sich in weitere Untergattungen und Unteruntergattungen, also „Genres“ und „Sub-Genres“ verzweigt. Die älteste Differenzierung in einzelne Gattungen findet sich im Bereich der Literaturwissenschaft: dort wurde bereits in der Antike die gesamte zum damaligen Zeitpunkt verfasste Literatur in die Hauptgattungen Epik, Drama und Lyrik unterteilt¹¹. Als inhaltlich oder formal charakterisierte Untergattungen oder Genres werden etwa der Abenteuerroman, die Ode, die Elegie, das Sonett oder der Briefroman, aber auch Epos, Komödie, Tragödie oder Novelle bezeichnet¹². Im Bereich der Musik bestimmen sich Gattungen in der Gattungslehre nach den Kriterien Besetzung, Text, Funktion, Aufführungsort und Satzstruktur¹³. Als Gattungen oder Genres können daher zum Beispiel heute die Oper, das Musical, der Schlager, Tanzmusik, Techno, Pop- und Rockmusik bezeichnet werden, das Genre Rockmusik lässt sich wiederum in weitere Subgenres wie Heavy Metal, Black Metal, Viking Metal differenzieren¹⁴. In der Kunstwissenschaft ist der Begriff der „Gattung“ jedoch nicht eindeutig festgelegt¹⁵. Wenn es um Klassen von Bauten geht – die zumeist unter einem gemeinsamen, meist funktionalen Gesichtspunkt betrachtet werden – so hat es sich beispielsweise in der Architekturgeschichte durchgesetzt, anstelle von „Gattungen der Architektur“

¹⁰ In der Filmwissenschaft spricht man in der Regel von Genres und meint damit thematisch verbundene Filmgruppen wie Western oder Thriller, in der Literaturwissenschaft ist dagegen meist von Gattungen die Rede. Diese Trennung ist jedoch alles andere als strikt. (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Genre-Theorie> (09.12.2006))

¹¹ vgl.: Microsoft Corporation (Hrsg.) (2003): Microsoft Encarta Enzyklopädie Professional, Stichwort: Gattung (Literatur)

¹² ebd.

¹³ vgl.: http://de.wikipedia.org/wiki/Gattung_%28Musik%29 (09.12.2006)

¹⁴ vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/GenreGenre> (09.12.2006)

¹⁵ vgl. Pfisterer, U. (2003) (Hrsg.): Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen, Methoden, Begriffe. Stuttgart, S. 108

von „Typen“ zu sprechen¹⁶. Demgegenüber laufen bei Bilder und Skulpturen unterschiedliche Sortierungen nach funktionalen, inhaltlichen oder medialen Eigenschaften nebeneinander bzw. konkurrieren miteinander: Eine Einteilung nach funktionalen Gesichtspunkten bezeichnet der Begriff „Funktions-Gattung“, in deren Systematisierungskatalog sich beispielsweise Altarbilder oder Andachtsbilder finden¹⁷. Demgegenüber nimmt die Bezeichnung „Bild-Gattung“ eine Kategorisierung nach Inhalten vor und unterscheidet Historienbild, Porträt, Landschaft, Stillleben, Interieur, Akt, usw.¹⁸ Diese funktionale und inhaltliche Typisierung von Werken der Bildenden Kunst in der dortigen Gattungslehre macht nun endgültig deutlich, dass es sich bei einer „künstlerischen Gestaltungsform“ um etwas völlig anderes als um eine „Gattung“ oder ein „Genre“ handeln muss, zumal der darin enthaltene Begriff der „-form“ weniger auf funktionale oder inhaltliche als vielmehr auf formale Unterscheidungskriterien hindeutet.

Auf dem Wege, ein Begriffsverständnis hinsichtlich des Terminus „künstlerische Gestaltungsform“ zu entwickeln, erbrachte die Gegenüberstellung mit dem Begriff der „Gattung“ zwar eine terminologische Abgrenzung, jedoch noch keinen spezifischen Definitionsansatz. Betrachtet man weitere sprachliche Beispiele, in denen der Begriff heute gebraucht wird, so gelangt man auf eine neue Spur:

*„Um die Erfahrungen des Krieges künstlerisch zu verarbeiten, suchte Vogeler nach einer neuen **Gestaltungsform** und fand sie im expressiven Bildaufbau seiner prismatisch zerlegten Bildoberflächen, die für sein weiteres Werk charakteristisch wurden.“¹⁹*

Die „künstlerische Gestaltungsform“ scheint – so kann man es diesem Sprachbeispiel entnehmen – also etwas mit formal-bildnerischen Gesichtspunkten zu tun zu haben: sie scheint sich möglicherweise durch die vom Gestalteten verwendeten gestalterischen Mittel²⁰ zu definieren, die er eventuell in

¹⁶ vgl. ebd.

¹⁷ vgl. ebd.

¹⁸ vgl. ebd.

¹⁹ Hille, N. (2005): Rezension der Bücher „Von Gold zu Rot“ von David Erlay und „Heinrich Vogeler im Ersten Weltkrieg“ von Bernd Küster. In: <http://www.sehepunkte.de/2005/12/6626.html> (29.11.2006); Hervorhebung durch die Verfasserin vorgenommen

²⁰ Gestalterische Mittel, auch Gestaltungsmittel, bildnerische Mittel, Bildmittel oder ästhetische Mittel genannt, „benutzt man bei der Bildproduktion bewusst und planvoll oder intuitiv. Sie entsprechen den sprachlichen Mitteln beim Reden und Schreiben. Ihre Verwendung kann man lernen. Wegen ihrer Vielfalt ist es weder möglich, einen vollständigen Katalog aufzustellen, noch kann man sie in eine gültige Systematik zwingen. Das haben auch Gestaltungslehren nicht endgültig geschafft. Einige traditionelle bildkünstlerische Mittel sind: Bildformat, [...]; Bildordnung/Bildaufbau (Komposition); Farben und Farbbeziehungen [...]; Verdeckungen, Überschneidungen, Staffelungen [...]; Kontur und Schraffur, [...] Helligkeit und Dunkelheit; [...] Licht und

unverwechselbarer Weise einzusetzen versteht – wie zum Beispiel die bildnerische Behandlung, Strukturierung und Aufteilung der Flächen im Bild, den Einsatz der Farben und den Farbauftrag, den Bildaufbau und den darin vorkommenden Richtungen, also die Komposition, etc. – welche sich in ihrer Auswahl, Anordnung und Abstimmung zum charakteristischen Merkmal der Arbeiten eines kunsttätigen Menschen entwickeln können. Hier wird eine weitere Abgrenzung notwendig, da es nahe liegt, diese spezielle Kombination und Eigenart der bildnerischen oder gestalterischen Mittel, die für einen Künstler oder eine Künstlergruppe als unverwechselbares Charakteristikum angesehen werden können, auch als seinen oder ihren typischen „**Stil**“ zu bezeichnen. Für den Begriff „Stil“, der aus dem lateinischen stammt und mit „Griffel“, „Schreibart“ übersetzt werden kann²¹, lassen sich Definitionen oder Umschreibungen in unterschiedlicher Länge und Ausführlichkeit finden. Doch bereits diejenigen davon, die am kürzesten gefasst sind, machen deutlich, dass mit „Stil“ und „Gestaltungsform“ unterschiedliche Dinge gemeint sein müssen: Kurz und prägnant wird „Stil“ zum Beispiel umschrieben als eine „einheitliche und charakteristische Darstellungs- und Ausdrucksweise einer Epoche oder eines Künstlers“²² oder an anderer Stelle als „eigentümliche künstlerische Gestaltungsweise eines Meisters, einer Schule, einer Epoche“²³. Dabei werden die Bezeichnungen „Darstellungsweise“, „Ausdrucksweise“ und „Gestaltungsweise“ verwendet – und nicht etwa „Darstellungsform“, „Ausdrucksform“ oder „Gestaltungsform“ – was daraufhin deutet, dass der „Stil“ eines Künstlers sich in erster Linie auf das „Wie“, also die Art und Weise bezieht, in der er mit den bildnerischen Mittel in seinen Werken umgeht, wie er sie anordnet, einsetzt, mit ihnen experimentiert, spielt und sie miteinander kombiniert. Erst wenn hinter dieser Auswahl, Anordnung und Abstimmung der bildnerischen Mittel gewisse Ordnungsprinzipien auszumachen sind²⁴, die als charakteristisch für einen Künstler oder eine Epoche gelten können, weil sie einheitlich, stets aufs Neue wiederkehrend und unverkennbar sind, dann kennzeichnen sie dessen individuellen „Stil“ oder gelten als „stilistische Merkmale“ für eine gesamte Epoche. Lassen sich jedoch noch

Schatten; [...] konvexe und konkave Formen; [...] Linien, Striche [...]; Rhythmus [...]" (Eucker, J. (1998²) (Hrsg.): Kunstlexikon: Daten, Fakten und Zusammenhänge. Berlin, S. 211f.)

²¹ vgl. Microsoft Corporation (Hrsg.) (2003): Microsoft Encarta Enzyklopädie Professional, Stichwort: Stil

²² Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hrsg.) (1990⁵): Duden Fremdwörterbuch. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich, S. 743

²³ F.A. Brockhaus GmbH (Hrsg.) (1992⁴): Der Brockhaus in einem Band. Mannheim, S. 854

²⁴ vgl. Felgentreu, S./ Nowald, K. (2005) (Hrsg.): Duden Basiswissen Schule. Kunst. Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich, S. 192

keine solchen einheitlichen, aufs Neue wiederkehrenden, unverkennbaren Ordnungsprinzipien bei der Auswahl, Anordnung und Abstimmung der bildnerischen bzw. gestalterischen Mittel entdecken, sondern wechselt die Gestaltungsweise willkürlich oder wird nur einmalig erprobt, so kann nicht von einem „Stil“ gesprochen werden. „Ein Stil bildet sich durch die - nicht immer bewusste, aber stets kohärente - Auswahl, Bewertung und Anwendung bestimmter Ausführungsmerkmale. Anhand solcher stilbildender Merkmale lassen sich beispielsweise in den bildenden Künsten Stilrichtungen feststellen.“²⁵ Stilrichtungen werden in der Kunstwissenschaft, aber auch der Musik-, Literatur und Theaterwissenschaft etc., ebenfalls als Kriterien zur systematischen Klassifikation von künstlerischen Werken eingesetzt: Beispielsweise unterscheidet man in der Malerei die Stilrichtung des Kubismus, Konstruktivismus, Surrealismus und des Abstrakten Expressionismus, um nur einige zu nennen.²⁶

Bei der eben durchgeführten terminologischen Abgrenzung zwischen „Stil“ und „Gestaltungsform“ wurde deutlich, dass sich der Begriff „Stil“ in erster Linie auf die Art- und Weise der Gestaltung bezieht, und dass mit „Gestaltungsweise“ und „Gestaltungsform“ offensichtlich unterschiedliche Dinge gemeint sind. Kann nun – neben der Gestaltungsweise – nicht auch eine bestimmte Gestaltungsform zum charakteristischen Merkmal der Arbeit eines Künstlers werden? Betrachten wir erneut ein sprachliches Beispiel, um noch genaueren Aufschluss über den Begriff der Gestaltungsform zu erlangen: Die Diplom-Designerin und Künstlerin Ulrike Katharina Blank schreibt in ihrem Kurzportrait:

*"Neben meinen Arbeiten in Acryl auf Leinwand und selbstgestalteten Gedichtbänden, habe ich in Kombination von Malen und Schreiben auf außergewöhnlichem Material, eine eigene **künstlerische Gestaltungsform** entwickelt. Ich bemale Transparentpapierbahnen und beschreibe sie mit eigenen lyrischen Texten. Klare, intensive Farben, die in einer eigen entwickelten Technik aufgetragen werden, lassen leuchtende, abstrakte, transparente Bilder entstehen. In ergänzender Gegensätzlichkeit kombiniere ich diese mit grafisch klaren, handbeschriebenen Transparentbahnen. Aufgehängt als künstlerische Installation stelle ich diese in öffentliche Räumen, wie Foyers, geeigneten Geschäftsräumen, und auf Kunstausstellungen- und Messen (z.B. KunstQuadrate 2005 auf Zeche Zollverein) aus."*²⁷

²⁵ <http://de.wikipedia.org/wiki/Stil> (09.12.2006)

²⁶ vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Abstrakter_Expressionismus (09.12.2006)

²⁷ Blank, U.K. (2006): Kurzportrait. In: http://www.artizania.de/galerie_ukb.htm (29.11.2006); Hervorhebung durch die Verfasserin vorgenommen

Die Künstlerin spricht davon, dass sie eine eigene künstlerische Gestaltungsform entwickelt hat, die sie offensichtlich zu ihrem charakteristischen „Markenzeichen“ machen möchte. Hierzu hat sie künstlerische Materialien (Transparentpapierbahnen, Farben), Gattungen (Malerei, Lyrik), Techniken (Farbauftrag in eigen entwickelter Technik, Beschreiben mit Texten von Hand) und Gestaltungsweise (Auswahl klarer, intensiver Farbtöne, Abstraktion, Transparenz, Reihung von Buchstabenfiguren, Kontrastbildung durch malerische Flächen und grafische Elemente als bildnerische Mittel) so miteinander kombiniert, dass als Produkt eine neue Form entstanden ist – sie hat also Materialien, Gattungen, Techniken und Gestaltungsmittel zu einer neuen Form zusammengefügt, in eine neue Form gebracht. Da die Künstlerin diese Form der Gestaltung häufiger wählt – vermutlich serienmäßig – kann diese Gestaltungsform als charakteristisch für ihre Arbeit oder ihre momentane Schaffensphase angesehen werden. Anders verhält es sich dann, wenn eine Gruppe von Menschen es einmalig und experimentell versucht, in einer bestimmten Gestaltungsform zu arbeiten, wie im folgenden sprachlichen Beispiel aus der Dokumentation eines Schülerworkshops:

*„Jede Gruppe versuchte sich der Thematik über die Auseinandersetzung durch die gewählte **künstlerische Gestaltungsform** anzunähern.“²⁸*

Die künstlerische Gestaltungsform kann vom Gestaltenden demnach also gesucht und gefunden, ja sogar neu erfunden und entwickelt, häufiger gewechselt, lange Zeit beibehalten oder auch nur einmalig gewählt werden, sie scheint etwas ...

- ... mit dem gewählten künstlerischen **Material** zu tun zu haben – gleichwohl sie nicht das künstlerische Material selbst ist (denn sonst würde der Satz lauten: *Jede Gruppe versuchte sich der Thematik [...] durch das gewählte künstlerische Material anzunähern* – also beispielsweise zum einen mittels Ölkreiden und zum anderen mittels Acrylfarben).
- ... mit der gewählten künstlerischen **Technik** zu tun zu haben – gleichwohl sie nicht die künstlerische Technik selbst ist (denn sonst würde der Satz lauten: *Jede Gruppe versuchte sich der Thematik [...] durch die gewählte künstlerische*

²⁸ Blimke, T. (2003): Begegnungen europäischer unesco-Projektschulen im Europahaus Aurich. Bericht unter Verwendung der Protokolle der TeilnehmerInnen der IGH. In: <http://www.igh.hd.bw.schule.de/schulleben/projekte/ups/archiv/Aurich%202003.htm> (29.11.2006); Hervorhebung durch die Verfasserin vorgenommen

Technik anzunähern – also beispielsweise zum einen durch Drucken zum anderen durch Aquarellieren).

- ... mit der gewählten künstlerischen **Gattung** zu tun zu haben – gleichwohl sie nicht die künstlerische Gattung selbst ist (denn sonst würde der Satz lauten: *Jede Gruppe versuchte sich der Thematik [...] durch die gewählte künstlerische Gattung anzunähern* – also z.B. einmal durch ein Landschaftsbild und einmal durch ein Porträt).
- ... mit der gewählten künstlerischen **Gestaltungsmitteln** zu tun zu haben – gleichwohl sie nicht mit den künstlerischen Gestaltungsmitteln selbst gleichzusetzen ist (denn sonst würde der Satz lauten: *Jede Gruppe versuchte sich der Thematik [...] mit den gewählten künstlerischen Gestaltungsmitteln anzunähern* – also z.B. einmal mit grafischen Gestaltungsmitteln wie Punkten, Linien, Flächen usw. und einmal mit malerischen Gestaltungsmitteln wie Farbtönen, Farbübergängen, Farbkontrasten usw.)
- Die künstlerische Gestaltungsform scheint jedoch **nur bedingt** etwas mit dem künstlerischen **Stil** zu tun zu haben – aber keinesfalls der künstlerische Stil selbst zu sein (denn sonst würde der Satz lauten: *Jede Gruppe versuchte sich der Thematik [...] in ihrem jeweils eigenen künstlerischen Stil anzunähern*. Möglicherweise griffen die einzelnen Gruppen in diesem Fall tatsächlich zu unterschiedlichen Gestaltungsformen – nämlich zu jenen, die sie bei ihrer eigenen künstlerischen Arbeit selbst bevorzugen. Doch gesetzt den Fall, es bekämen unterschiedliche Künstler die Vorgabe, eine bestimmte, zuvor festgelegte Gestaltungsform – sagen wir ein Graffiti, um eines der Beispiele aus den Anfangszitaten aufzugreifen – in ihrem jeweiligen Stil zu gestalten, so würden sich die künstlerischen Ergebnisse am Ende in der Art und Weise ihrer Gestaltung vermutlich stark voneinander unterscheiden, während die zuvor festgesetzte Gestaltungsform jedoch beibehalten werden müsste.)

Diese Sprachspiele machen deutlich, dass sich die „künstlerische Gestaltungsform“ – so, wie sie in diesem sprachlichen Kontext verwendet wird – offensichtlich aus einer Vielzahl von Merkmalen zusammensetzt, die mit dem gewählten Material, der gewählten Technik, Gattung und den gewählten Gestaltungsmitteln zusammenhängen, und dass es möglicherweise bereits feststehende, nach bestimmten formalen Merkmalen klar umrissene künstlerische Gestaltungsformen zu

geben scheint – wie beispielsweise das Graffiti. Auf der anderen Seite scheinen sich – durch neue Kombinationen von Materialien, Techniken, Gattungen und Gestaltungsmitteln – auch beständig neue künstlerische Gestaltungsformen entwickeln zu können. Dies scheint sowohl auf einzelne, gestaltete künstlerische Werke zuzutreffen als auch auf eine gesamte Gruppe von gestalteten, künstlerischen Werken, die aufgrund der Ähnlichkeit ihrer formalen Gestaltungsmerkmale gemeinsam eine eigene Kategorie bilden und mit der Zeit zu einem Überbegriff zusammengefasst wurden (wie z.B. Graffiti). Allen dieser Kategorie zugeschriebenen Einzelwerken ist diese spezielle „künstlerische Gestaltungsform“ gemein und zu eigen – wobei der Begriff „Form“ hierbei nicht mehr im wörtlichen Sinne gebraucht wird, also (von lat. forma) im Sinne von „Gestalt, Äußeres, Äußerlichkeit, im Unterschied zum Stoff, aus dem ein Gegenstand besteht, oder zum Gehalt“²⁹ – sondern im übertragenen Sinne als Struktur oder Erscheinung, die eine bestimmte Zahl und Art formaler Merkmale bündelt, welche sich durch die einheitliche und unverwechselbare Kombination aus Material, Technik, Gattung und Gestaltungsmitteln ergeben haben.

Die beiden zuletzt zitierten Textbeispiele sollten als Hilfe dienen, um ein klares Begriffsverständnis über die „Gestaltungsform“ zu erlangen, auf die in dieser Arbeit Bezug genommen wird: Wenn im Folgenden von einer „künstlerischen Gestaltungsform“ die Rede ist, so ist damit eine **Form** – im übertragenen Sinne einer Struktur oder Erscheinung – von künstlerischer Gestaltung gemeint. Diese Form – bzw. Struktur oder Erscheinung – unterscheidet sich durch ihre spezielle Kombination formaler Merkmale, bestehend aus Material, Technik, Gestaltungsmitteln und möglicherweise auch Gattungen, von anderen möglichen Formen der künstlerischen Gestaltung.

Nach dieser Zusammenführung des bisher Erarbeiteten und dem Versuch einer Begriffsumschreibung wirft sich die Frage auf, ob es eine unbegrenzte Anzahl künstlerischer Gestaltungsformen gibt, oder ob die Kunstwissenschaft nicht bereits Versuche unternommen hat, Gestaltungen nach ihren unterschiedlichen „Formen“ zu klassifizieren. Hierzu ist notwendig, den Begriff der „Gestaltung“ einmal näher zu betrachten:

²⁹ F.A. Brockhaus GmbH (Hrsg.) (1992⁴): Der Brockhaus in einem Band. Mannheim, S. 274

*„**Gestaltung** ist ein kreativer Schaffensprozess, bei welchem durch Eingriffe des Gestaltenden in seine Umwelt eine Sache (ein materielles Objekt, eine Struktur, ein Prozess, ein Gedankengut etc.) verändert wird, d.h. erstellt, modifiziert oder entwickelt wird und dadurch eine bestimmte Form oder ein bestimmtes Erscheinungsbild verliehen bekommt oder annimmt. [...] Gestaltung im engeren Sinne meint die bewusste, verändernde Einflussnahme auf die ästhetische Erscheinung von Dingen oder Zusammenhängen, also auf unmittelbar sinnlich wahrnehmbare Phänomene (wie Räumen, Objekten, Handlungen, Bewegung usw.).[...]“³⁰*

Erfasst man die breite Bedeutung des Wortes „Gestaltung“ und die Vielzahl der Phänomene, auf die sie sich bezieht – und versucht man sich die Zahl an materiellen und technischen Möglichkeiten sowie der vielfältigen Gattungen und künstlerischen Mittel vorzustellen, die bei Gestaltungsprozessen aufgegriffen und neu miteinander kombiniert werden können – so wird deutlich, dass es sich bei künstlerischen Gestaltungen im allgemeinen um eine unvorstellbare, unermesslich große und stetig fortschreitende Zahl handelt, die vermutlich kein kunstwissenschaftliches Klassifikationssystem der Welt in übersichtliche und überschaubare „Formen“ zu bringen vermag. Daher finden in Fachartikeln zwar einzelne kategorische Beispiele – wie die Lichtkunst, der Film, das Graffiti und die konkrete Poesie – als „künstlerische Gestaltungsformen“ Erwähnung, auf eine Systematik wird jedoch in Kunstlexika oder Nachschlagewerken verzichtet. Eine solche Systematisierung kann und will auch diese Arbeit nicht leisten, dennoch sollen im Folgenden Beispiele künstlerischer Gestaltungsformen aus dem Bildungsplan des Landes Baden Württemberg aufgeführt werden:

2.1.2. Künstlerische Gestaltungsformen im Kontext der Bildung (-spläne)

Im neuen Entwurf des Bildungsplans der Förderschule des Landes Baden-Württemberg findet sich der Begriff der „Gestaltungsform“ nur an zwei Stellen wörtlich erwähnt, und dies nicht etwa erwartungsgemäß im Fächerverbund Musik – Sport – Gestalten sondern in den Fächern katholische und evangelische Religionslehre. Im Abschnitt „Kirche sein und Glauben leben“ stößt man unter den Verbindlichkeiten „Unterricht übt Gebete und Rituale ein“ in beiden Fällen auf folgende Fragestellung:

³⁰ <http://de.wikipedia.org/wiki/Gestaltung> (10.12.2006)

*„Welche **Gestaltungsformen** von Gebeten sind bekannt?“³¹*

Ganz ähnlich verhält es sich in den Bildungsplänen der allgemein bildenden Schulen, dort findet man den Begriff sogar nur einmal erwähnt, und zwar im Fach katholische Religionslehre im Themenbereich „Mensch sein – Mensch werden“ in Klasse 9:

*„Die Schülerinnen und Schüler [...] wissen um **Gestaltungsformen**, ihrem Inneren Ausdruck zu geben und mit anderen ins Gespräch zu kommen; [...]“³²*

Der Fächerverbund Musik – Sport – Gestalten dagegen enthält diesen Begriff nicht, auch in anderen Fächern oder Fächerverbünden oder in den sechs Bildungsbereichen ist er nicht explizit aufgeführt. Dennoch finden sich an all diesen Stellen des Bildungsplans Vorschläge für Gestaltungsformen, ohne ausdrücklich als solche titulierte zu werden. Ich möchte im Folgenden einige Beispiele für künstlerische Gestaltungsformen stichpunktartig auflisten, die dort Erwähnung finden:

Im Fächerverbund **Musik – Sport – Gestalten** sind folgende **künstlerische Gestaltungsformen** als Anhaltspunkte erwähnt ...

- ... hinsichtlich der Kompetenz „Schülerinnen und Schüler nehmen verschiedene Darstellungsformen von Bewegung in Kunstwerken wahr“³³:
 - **kinetische Objekte**
 - **Piktogramme**
 - **Comics**
 - **Video- und Computerkunst**
 - **Installationen**
 - **Performances**
- ... hinsichtlich der Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler können ein Projekt mit Elementen aus Musik, Bewegung, Gestaltung, Darstellendem Spiel, Akrobatik und Zirkussport aufführen“³⁴:
 - **Jazzdance**
 - **Theaterstück**

³¹ Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2006): Bildungsplan Förderschule Baden-Württemberg. Stuttgart; S.159 u. 201

³² Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.) (2004): Bildungspläne der allgemein bildenden Schulen. Stuttgart, S.41

³³ Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2006): Bildungsplan Förderschule Baden-Württemberg. Stuttgart; S.347

³⁴ ebd., S.348

- **Musikvideo unter Einbezug der Elemente Tanz, Schauspiel oder Pantomime**
- **Marionettentheater**
- **Jonglage**
- **Zaubern**
- **Akrobatik**
- ... hinsichtlich der Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler können Lieder verschiedener kultureller Herkunft singen und verfügen über ein breites Liedrepertoire“³⁵:
 - **die deutsche Nationalhymne und Nationalhymnen anderer Länder**
 - **Schlager**
 - **Folkloresongs**
 - **Volkslieder**
 - **geistliche Lieder**
- ... hinsichtlich der Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit Plastik sowie Design und gestalten eigene Objekte“³⁶:
 - **kinetische Objekte**
 - **Werbeplakate**
- ... hinsichtlich der Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler können mit den Neuen Medien spielerisch-experimentell eigene Kunstwerke entwerfen“³⁷:
 - **Videofilme**
 - **Videoinstallationen**
 - **digitale Fotografien**
- ... hinsichtlich der Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler können elektronische und digitale Medien in der Musik verwenden.“³⁸:
 - **Hörspiel**

Im Bildungsbereich **Identität und Selbstbild** führt der Bildungsplan folgende **künstlerische Gestaltungsformen** als Anhaltspunkte auf ...

- ... hinsichtlich der Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler können sich in ihrer Entwicklung als Person annehmen“³⁹:
 - **aktuelles Selbstportrait**

³⁵ ebd., S.350

³⁶ ebd., S.351

³⁷ ebd., S.352f

³⁸ ebd., S.355

³⁹ ebd., S.46

- ... hinsichtlich der Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler können Selbstbild und Fremdbild reflektieren“⁴⁰:
 - **Rollenspiel**
- ... hinsichtlich der Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler können eigene Themen finden und bearbeiten.“⁴¹:
 - **Schultagebuch**

Im Bildungsbereich **Umgang mit anderen** werden folgende **künstlerische Gestaltungsformen** als Anhaltspunkte genannt ...

- ... hinsichtlich der Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler können in angemessener Weise Meinungsverschiedenheiten austragen.“⁴²:
 - **Rollenspiele und szenische Darstellungen mit nonverbalen Botschaften**

Dies sind einige beispielhafte künstlerische Gestaltungsformen, die sich im Bildungsplan der Förderschule auffinden lassen – obwohl er im Allgemeinen das Anliegen verfolgt, auf konkrete Themenvorschläge möglichst zu verzichten. Stattdessen ist jede unterrichtende Lehrperson aufgefordert, für die aufgeführten Verbindlichkeiten und Kompetenzen selbst konkrete Themenstellungen zu entwickeln. Dies bedeutet aber, dass beispielsweise eine Lehrkraft, die eine Klasse im Fächerverbund Musik – Sport – Gestalten unterrichtet, solche Gestaltungsformen auswählen kann und soll, die ihr dazu geeignet erscheinen, die entsprechende Kompetenzen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln und zu fördern. Die Lehrperson ist also gehalten, unter einer großen Vielzahl von Gestaltungsformen – welche ihr aufgrund ihrer Fachkompetenz vertraut sind – selbst eine Auswahl zu treffen, da ihr diese nun von Seiten des Lehrplans nicht mehr verbindlich vorgeschrieben werden. Bei der Auswahl der entsprechenden Gestaltungsform hat die unterrichtende Person vieles zu berücksichtigen – beispielsweise die bereits im Vorjahr durchgeführten Gestaltungseinheiten, die an der Schule vorhandenen Materialien oder die den Schülerinnen und Schülern bereits vertrauten Techniken – in allererster Linie aber die angestrebten Bildungsziele bzw. Kompetenzen, die die Schüler durch die gewählte Gestaltungsform erwerben oder weiterentwickeln sollen. Dabei leistet ihr der Bildungsplan Hilfestellung, denn er führt diese Kompetenzen

⁴⁰ ebd., S.48

⁴¹ ebd., S.53f

⁴² ebd., S.77

explizit auf. Die künstlerische Gestaltungsform des Comic – so regt der Bildungsplan an – kann zum Beispiel unter dem Bildungsziel aufgegriffen werden, die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler dahingehend zu fördern, dass sie in Kunstwerken verschiedene Darstellungsformen von Bewegung wahrnehmen können.⁴³ In diesem Falle würde die künstlerische Gestaltungsform „Comic“ unter pädagogisch-didaktisch orientierten Gesichtspunkten aufgegriffen und im Unterricht eingesetzt. Was nun aber bedeutet es, sie unter therapeutisch orientierten Gesichtspunkten einzusetzen? Wann und wodurch erhält eine künstlerische Gestaltungsform eine therapeutische Orientierung?

2.1.3. Therapeutisch orientierte künstlerische Gestaltungsformen

Dem Titel dieser Arbeit kann bereits entnommen werden, dass im Folgenden Möglichkeiten aufgezeigt werden sollen, wie künstlerische Gestaltungsformen zum Zwecke der sonderpädagogischen Diagnostik und sonderpädagogischen Förderung im schulischen Kontext eingesetzt werden können. Der Zusatz „therapeutisch orientierte“ künstlerische Gestaltungsformen weist jedoch daraufhin, dass es sich dabei entweder um *eine Gruppe ganz bestimmter Gestaltungsformen* handelt, die sich in ihrer „Form“ von den Übrigen grundlegend unterscheiden – oder dass es sich dabei um *dieselben künstlerischen Gestaltungsformen* handelt wie jene, die beispielhaft in den vorausgegangenen Kapiteln erwähnt wurden, welche jedoch plötzlich *unter einer anderen Prämisse* verwendet werden – nämlich unter *therapeutischen Gesichtspunkten*. Nicht die künstlerische „Gestaltungsform“ selbst würde hier den entscheidenden Unterschied darstellen, sondern allein die Zielrichtung und die Bedingungen, die beim Gestaltungsvorgang vorliegen.

Zwar lassen sich auf dem Therapiemarkt tatsächlich einige Gestaltungsformen finden, deren Bezeichnung nahe legt, dass sie ihrer „Form“ nach eine ganz eigene, abgegrenzte „therapeutische Gruppe“ bilden bzw. bereits eine eigene „Therapieform“ darstellen – wie beispielsweise das vom österreichischen Arzt Jakob Levy Moreno in Wien unter dem Einfluss des damals weit verbreiteten Stegreiftheaters erstmals entwickelte „Psychodrama“⁴⁴ oder die in Fachkreisen stark umstrittene, von Bert Hellinger bekannt gemachte „Familienaufstellung“. Doch tritt bei diesen Beispielen der künstlerische Aspekt der Gestaltungsform – des Rollenspiels, Stegreifspiels oder

⁴³ vgl. ebd., S.347

⁴⁴ vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Psychodrama> (30.12.2006)

Improvisationsspiels – so weit in den Hintergrund, dass kaum mehr von einer „künstlerischen Gestaltungsform“ gesprochen werden kann und auch der Begriff „therapeutische Gestaltungsform“ nicht wirklich zutreffend erscheint, da die therapeutische Zielsetzung so sehr dominiert, dass von einer Therapieform gesprochen werden muss – unabhängig davon, ob diese heute fachwissenschaftlich anerkannt ist wie beispielsweise das Psychodrama, oder ob sie starker Kritik unterworfen ist wie die so genannte Familienaufstellung⁴⁵.

Sieht man von diesen Beispielen einmal ab und wirft einen Blick auf das Gebiet der künstlerischen Therapien – wie der Musiktherapie, der Tanztherapie, der Kunsttherapie, der Poesie- oder Bibliothherapie – oder auf das Feld der Ergotherapie, so wird deutlich, dass es sich in der Regel bei den dort eingesetzten Gestaltungsformen nicht um spezielle, streng abgegrenzte, neu entwickelte Formen von Gestaltungen handelt, sondern dass diese Therapieansätze sich herkömmlicher, bekannter künstlerischer Gestaltungsformen bedienen. Gleich welche künstlerische Gestaltungsform der jeweilige Therapeut aus seiner Fachdisziplin wählt – immer ist es dabei das Ziel, durch das Hören und Erzeugen von Klängen (Musiktherapie), das Ausführen tänzerischer Bewegungen (Tanztherapie), das Betrachten und Gestalten von Bildern oder Skulpturen (Kunsttherapie), durch das Lesen und Verarbeiten von fertigen Texten (Bibliothherapie) oder die Arbeit mit selbst geschriebenen Texten (Poesietherapie) *eine positive kognitive und emotionale Veränderung zu erreichen*. Die dabei gewählten künstlerischen Gestaltungsformen – sei es eine Arie oder ein freies Improvisationsspiel auf einem bestimmten Instrument, sei es ein Kreistanz oder ein tänzerischer Dialog mit einem Partner, sei es ein Selbstportrait oder eine Collage, ein Roman oder ein Haiku – haben im Rahmen künstlerischer Therapien immer eine *therapeutische Orientierung*. Möglicherweise erweisen sich bestimmte künstlerische Gestaltungsformen – aufgrund ihrer Technik, ihres Materials, ihrer Gestaltungsmittel, also aufgrund ihres gestalterischen Anforderungsgrades und der von ihr erhofften Wirkungsweise – für besser oder schlechter geeignet als andere, um das jeweilige Therapieziel zu erreichen. Doch prinzipiell greifen die künstlerischen Therapien auf denselben Fundus künstlerischer Gestaltungsformen zu wie Künstler oder Pädagogen künstlerischer Fachrichtungen. Und wie schon dem

⁴⁵ Anzumerken ist hierbei, dass dem Familienstellen – insbesondere nach Bert Hellinger – von verschiedener Seite der Status einer seriösen psychotherapeutischen „Therapieform“ aberkannt wird und Kritiker der Ansicht sind, es handele sich um „gefährlichen Hokusfokus“, dessen wissenschaftliche Überprüfung sie einfordern. (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Familienaufstellung> (30.12.2006))

Gebiet der Pädagogik dem Pädagogen – so scheint es auch hier auf dem Gebiet der Therapie dem Therapeuten überlassen zu bleiben, welche Gestaltungsform er in Hinblick auf das jeweilige Therapieziel für geeignet, angemessen und wirkungsvoll hält. In dem Moment, in dem ein Therapeut oder Gestaltungsimpulsgeber die therapeutische Zielsetzung im Auge hat und die notwendigen Bedingungen für einen therapeutischen Prozess schafft, kann man jede Gestaltungsform, die er auswählt, als therapeutisch orientiert betrachten.

Was nun aber – so fragt sich der pädagogisch ambitionierte Leser – hat eine *therapeutisch orientierte* künstlerische Gestaltungsform in der Schule zu suchen? Sollten die dort eingesetzten künstlerischen Gestaltungsformen nicht in erster Linie *pädagogisch orientiert* sein? Bestehen nicht grundlegende, gänzlich unvereinbare Unterschiede zwischen pädagogischen und therapeutischen Zielsetzungen? Kann und darf ein (Sonder-) Pädagoge aufgrund seiner Ausbildung und seines Auftrags überhaupt therapeutisch orientiert arbeiten? Und inwiefern grenzt sich das Aufgaben- und Rollenverständnis eines Therapeuten von dem eines Pädagogen ab? Diese Fragen sollen im nächsten Abschnitt kritisch erörtert werden, der tiefer in das Handlungsfeld eines Pädagogen bzw. Sonderpädagogen und demjenigen eines Therapeuten eindringt und das bestehende Spannungsfeld an Schulen und Sonderschulen deutlich macht.

2.2. Vereinbarkeit – Unvereinbarkeit von Pädagogik und Therapie?

Zum Problem der Abgrenzung und Überschneidung zwischen pädagogischer und therapeutischer Arbeit

„Ich schwöre nach meinen Kräften und nach meinem Urteil die ärztlichen Kenntnisse zum Wohle der Leidenden anzuwenden und so, wie ich es für richtig halte, und dass ich es vermeiden werde, irgend jemandem Schaden zuzufügen oder Unrecht anzutun... Ich schwöre mein Leben rein zu halten und meine Kunst ebenfalls... Ich werde fern jedes bewussten Unrechts bleiben; ich schwöre keine Handlung vorzunehmen, weder bei Frauen noch bei Männern, weder bei Freien noch bei Sklaven, die ihnen schaden sollte. Was ich während der Dauer der Behandlung hören oder sehen sollte, ja sogar auch außerhalb der Behandlung und beim täglichen Leben der Menschen, darüber werde ich schweigen und dies für immer geheim behalten und werde mich niemals auf dies berufen.“⁴⁶

⁴⁶ Eid des Hippokrates. Zitiert nach: Rech, P. (1990): L’art pour l’autre. Methodik der psychoanalytischen Kunsttherapie. Köln, S. 1 f

Diese Worte des Hippokrates, auf die der ärztliche Eid zurückgeht, zitiert Prof. Dr. Peter Rech⁴⁷ im Vorwort seines Buches „L'art pour l'autre“. *Von der Sorge um die richtigen Menschen, die die ärztliche Kunst ausüben wollen*, sei dieser Eid getragen, so Rech, und er teile diese Sorge in Bezug auf den Therapeutenberuf. Er stellt dem Zitat die Frage voran: „*Wer sind die Therapeuten*, denen in meinem Falle eine derart stark lenkende Führung unterstellt wird?“⁴⁸

Ja, *wer sind die Therapeuten* – und *wer sind die Lehrer* (?), muss man noch obenauf setzen, wenn es um die ernsthafte Überlegung geht, inwieweit sich Pädagogen im Grenzbereich des therapeutischen Arbeitsfeldes betätigen können, wo es schon in manchen Augen bei ausgebildeten Therapeuten erhebliche Zweifel an deren Persönlichkeitseignung zu geben scheint. Die Erörterung der Frage, *welche Menschen aus welchen Motiven einen pädagogischen oder therapeutischen Beruf ergreifen und ob sie ihrem gewählten Beruf gerecht werden können – ohne den Menschen Schaden zuzufügen, mit denen sie arbeiten* – wäre zwar ein interessantes Unterfangen und dahingehende Untersuchungen wären auch aus gesellschaftlicher Sicht durchaus relevant, würde jedoch hier zu weit führen.

Die Frage nach den *in der Ausbildung erworbenen Fertigkeiten* und dem *beruflichen Aufgaben- bzw. Rollenverständnis* innerhalb dieser beiden Handlungsfelder scheint jedoch angemessen, wenn es um die Vereinbarkeit oder Unvereinbarkeit von Pädagogik und Therapie geht. Hierzu nimmt Karl-Heinz Rebel, Universitätsprofessor am Institut für Erziehungswissenschaft in Tübingen, dessen Argumentation⁴⁹ sich

⁴⁷ Peter Rech rückt *als Künstler* die therapeutische Funktion kreativen Schaffens ins Zentrum seiner Arbeit.

Seine Praxis, in der abstrakte Gestaltungen entstehen, ist von eher unkonventionellem therapeutischen Handeln bestimmt (vgl. Schuster, M. (1991³): *Kunsttherapie. Die heilende Kraft des Gestaltens*. Köln, S.152 ff).

⁴⁸ Eine solche stark lenkende Führung unterstellt Rech den (Kunst-)Therapeuten, deren Vorgehen vom psychoanalytisch induzierten Assoziieren zu gemalten Bildern der Patienten geleitet wird. Die Kunsttherapie (...) müsse nicht übernehmen, so Rech, was ‚gut gemeint‘ oft genug passiere: dass übersensibel gekränkte Menschen – sprich: Therapeuten – medizinale Dyaden und Gruppen anführen. Er beobachte viel Leid in Therapien, wenn den Klienten manchmal mit erhobenem Zeigefinger nur ihre schwarzen Stellen gezeigt würden. Den Grund für diese Worte habe er in vielen Erzählungen von Menschen finden müssen, die in ihren Therapien schlecht behandelt worden seien (vgl. Rech, P. (1990): *L'art pour l'autre. Methodik der psychoanalytischen Kunsttherapie*. Köln, S.2).

⁴⁹ „Hier wird die These vertreten, dass Pädagogik und Therapie miteinander vereinbar sind, wenn sie bei Wahrung ihrer begrifflichen Eigenständigkeit eng miteinander auf der Grundlage einer klaren Arbeitsteilung kooperieren. Die Vermischung dagegen von eng aufeinander bezogenen, aber trotzdem verschiedenen Bereichen tut weder den zu Erziehenden und zu Bildenden noch dem therapeutischen Klientel, weder den ästhetischen Bildungsfächern noch den kreativen Theorien gut. Die Pädagogisierung der Therapie und die Therapeutisierung der Pädagogik hilft nur Fronten aufbauen und die je eigene spezifische Entwicklung in gegenseitiger Kooperation mit dem anderen Bereich zu erschweren, wenn nicht zu verunmöglichen.“ (Rebel, K.-H. (1996): *Vereinbarkeit – Unvereinbarkeit von Pädagogik und Therapie*. In: Zifreund, W. (Hrsg.) (1996): *Therapien im Zusammenspiel der Künste*. Tübingen, S. 112)

gegen eine interdisziplinäre oder integrierende Haltung dieser Fachrichtungen ausspricht, folgendermaßen Stellung:

„Pädagogische Aktivitäten zielen auf Hilfestellungen, Anleitung, auch mitunter Steuerung und Kontrolle der Lernbemühungen der Kinder und Jugendlichen, zunehmend im Einverständnis mit ihnen und durch Kooperation bei der Entwicklung und Bildung zu einer sich selbst bestimmenden, begründet urteilenden, selbstverantwortlich handelnden, sich ihrer Identität immer mehr auch in ihren sozialen Bindungen und den von daher kommenden Einwirkungen sicheren Person. [...] Der Pädagoge hat solche Prozesse zu unterstützen, indem er/sie in einem lebenslangen Professionalisierungsprozess zu einer reflektierten eigenen Praxis kommt [...]. Der Pädagoge steht unter dem allgemeinen Postulat der Bildung, verstanden als personale Selbstbestimmung, Befähigung zu begründeten Urteilen und zu verantwortlichem Handeln sich selbst und den anderen gegenüber; der Therapeut steht unter dem allgemeinen Postulat der Gesundheit. Dies sind die je unterschiedlichen Schwerpunkte ihres Tuns.“⁵⁰

Diese trennscharfe Grenzziehung zwischen dem pädagogischen und therapeutischen Aufgaben- und Rollenverständnis – Bildung und Erziehung auf der einen Seite und Gesundheit auf der anderen – scheint durchaus plausibel und verdeutlicht die beiden Pole erzieherischen und therapeutischen Handelns auf markante Weise. Im ersten Moment scheint dem nichts hinzuzufügen zu sein und der Diskurs könnte hier enden⁵¹. Doch „steckt“, wie ein Sprichwort sagt, „der Teufel bekanntlich im Detail“, und so eröffnet sich auch hier bei näherer Betrachtung ein Spannungsfeld, das weiter unten in diesem Kapitel ausführlicher an Beispielen aus der Praxis betrachtet werden soll. Das Spannungsfeld wird deutlich, wenn man sich der Frage zuwendet, wann Krankheit anfängt und Gesundheit aufhört⁵², wann also

⁵⁰ Rebel, K.-H. (1996): Vereinbarkeit – Unvereinbarkeit von Pädagogik und Therapie. In: Zifreund, W. (Hrsg.) (1996): Therapien im Zusammenspiel der Künste. Tübingen, S. 111 f

⁵¹ ganz im Sinne des Sprichworts „Schuster, bleib bei deinen Leisten“

⁵² Der Medizinsoziologe Aaron Antonovsky (vgl. Antonovsky, A. (1987): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche erweiterte Herausgabe von Alexa Franke. Tübingen, 1997) stellte der üblichen dichotomen Trennung zwischen „gesund“ und „krank“ einen anderen Ansatz gegenüber, demzufolge sich jeder Mensch auf einem Kontinuum zwischen den beiden Polen „Gesundheit“ und „Krankheit“ befindet. Jeder Mensch, auch wenn er sich überwiegend als gesund erlebt, habe demnach auch kranke Anteile, und so lange Menschen am Leben sind, seien auch noch Teile von ihnen gesund. Die Frage, so Antonovsky, sei also nicht, ob jemand gesund oder krank ist, sondern wie nahe bzw. wie weit entfernt er sich jeweils von den Endpunkten Gesundheit und Krankheit befinde – wo also auf diesem Gesundheits- Krankheits-Kontinuum. Die salutogenetische Orientierung konzentriert sich auf die Frage, warum Menschen gesund bleiben und auf die Bedingungen von Gesundheit und die Faktoren, welche Gesundheit schützen und erhalten. **Antonowskys Kritik** an der bestehenden vorherrschenden medizinischen Betrachtung und Forschung, also **an der Sichtweise von**

pädagogische Aktivitäten an allgemein bildenden Schulen und Sonderschulen an ihre Grenzen stoßen und therapeutisch orientiertes Handeln angesagt und angemessen wäre – und welche Aktivitäten generell noch als „pädagogisch orientiert“ einzustufen sind, welche dagegen bereits „therapeutischen“ Leitlinien folgen (müssten). Dass es hierbei Überschneidungen zu geben scheint und eine Grenzziehung zwischen „kranken“ und „gesunden“ Schüler/innen – vor allem an Sonderschulen – in der Praxis nicht so einfach zu bewerkstelligen ist, wird auch in dem Lösungsvorschlag Karl-Heinz Rebels deutlich:

„Zum Beispiel entwickelten wir [in Projekten des Deutschen Instituts für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen (DIF)]⁵³ ein Modell, nach dem jeder Lehrer durch Zusatzqualifikationen und [...] auch in der 1. Phase der Lehrerbildung an der Universität bzw. Pädagogischen Hochschule ca. 20% des Wissens und der Fertigkeiten erwerben soll, die ein speziell ausgebildeter Sonderschullehrer aufweist. Dies bedeutet konkret, dass z.B. der Lehrer bei leichten Fällen von Störungen oder Behinderungen gelernt hat, wie er/sie sich angemessen zu verhalten hat und in welchen Fällen eine Weiterverweisung an einen auf dem entsprechenden Gebiet sachgerecht ausgebildeten, geprüften und erfahrenen Therapeuten geboten erscheint. [...] [Dies] bewahrt diese Lehrer davor, sich auf einem Gebiet „therapeutisierend“ zu bewegen, für das ihnen die Voraussetzungen fehlen, und dabei womöglich schwersten Schaden anzurichten.“⁵⁴

Dies scheint ein Schritt in die richtige Richtung, um „unkontrollierte Grenzüberschreitungen oder gar Kunstfehler wegen fehlender Kompetenz“⁵⁵ auf Seiten der Pädagogen zu verhindern. Doch kann eine solche „Sicherheitsmaßnahme“ – bestehend aus der Selektion von psychisch „schwer Gestörten“ und ihrer Überweisung an Therapeuten, also erneut aus der Trennung zwischen „Kranken“ und „nicht Kranken“, „Behinderten“ und „nicht Behinderten“ – wirklich eine dauerhafte Lösung darstellen, die der späteren Realität während und nach einer „Therapie“ standhält, frei nach dem Motto: „Kranke und Behinderte ab in

Medizin als Reparaturbetrieb, um aus „krankem Zustand“ schnell wieder „gesunden Zustand“ herzustellen, ist auch in Hinblick auf die von Rebel vorgenommene dichotome Perspektive von Bedeutung und sollte in der bestehenden Diskussion psychischer Gesundheit oder Krankheit zu einem Perspektivwechsel anregen.

⁵³ Anm. d. Verf.

⁵⁴ Rebel, K.-H. (1996): Vereinbarkeit – Unvereinbarkeit von Pädagogik und Therapie. In: Zifreund, W. (Hrsg.) (1996): Therapien im Zusammenspiel der Künste. Tübingen, S. 113

⁵⁵ ebd.

die Therapie; Gesunde und nicht Behinderte bleiben in der Schule!“? Therapie als Reparaturbetrieb, um aus dem „krankem Zustand“ schnell wieder einen „gesunden Zustand“ herzustellen – ist diese Sichtweise heute, 20 Jahre nach Entstehen der Gesundheitsforschung – noch zeitgemäß und tragbar? Und bleibt darüber hinaus nicht die Frage offen, ob ein 20%-iges Sonderschullehrer-Wissen die Gefahr für Lehrer an allgemein bildenden Schulen tatsächlich bannen kann, in „Fällen leichter Störungen“ schweren Schaden anzurichten? Was tritt zutage, wenn man diese faszinierende und beruhigend klingende Prozentangabe von 20%-igem Wissen eines Sonderschullehrers nach einer Zusatzausbildung hinterfragt? Ist es passives psychologisches Hintergrundwissen, das dem Lehrer nur ein „angemessenes Verhalten“ und tieferes Verständnis gegenüber „leicht Gestörten“ erlaubt – und macht ein solches *rein passives psychologisches Hintergrundwissen* es dem Lehrer *tatsächlich* möglich, seinem Erziehungs- und Bildungsauftrag „in Fällen leichter Störungen“ nachzukommen? Oder handelt es sich bei dem 20%-igem Wissen eines Sonderschullehrers auch um „*therapeutisches*“ Wissen, das den Lehrer *aktiv dazu befähigt*, „leichten Störungen“ durch Interventionen entgegenzuwirken, um bei diesen psychisch „leicht gestörten“ Kindern und Jugendlichen überhaupt erst die Voraussetzungen zu schaffen, dass Bildung möglich wird? Ist demzufolge ein „bisschen Therapeut“ möglich oder nicht auch hier der Satz gültig: „Ein bisschen Wissen kann ein gefährlich Ding sein“? Und trifft dieses „bisschen Wissen“ bei genauerem Hinsehen nicht auch für einen Sonderschullehrer mit 100%-iger Sonderschulausbildung zu? Inwieweit darf er – oder ist er sogar gehalten – insbesondere im Bereich der Verhaltensgestörtenpädagogik *aktiv handelnd* Impulse aus seiner psychologischen Zusatzausbildung in seinen schulischen Aufgabenbereich einfließen (zu) lassen und inwieweit ist auch der 100%ig ausgebildete Sonderschullehrer aufgrund einer nicht fundierten psychologischen Ausbildung der Gefahr ausgesetzt, dass fehlende Kompetenz ihn beim Umgang mit „schweren“ Störungen zu falschem Verhalten führt?

Man könnte die – in manchen Fällen sicherlich berechtigte – Besorgnis über die Pädagogen und ihre möglicherweise schadhaften grenzüberschreitenden therapeutischen Handlungen noch weiter in die Höhe treiben und das pädagogisch-therapeutische Spannungsfeld noch weiter problematisieren⁵⁶.

⁵⁶ Zum Beispiel mit der ganz pragmatischen Frage, *wo denn die ganzen Therapeuten sein sollen*, mit denen Lehrer/innen an allgemeinbildenden Schulen oder Sonderschulen Hand in Hand „bei Wahrung der jeweiligen

Doch an diesem Punkt bliebe umgekehrt zu hinterfragen, ob dem erfahrenen Pädagogen – an allgemein bildenden Schulen wie auch Sonderschulen – tatsächlich die Voraussetzungen für alle „therapeutisierenden“ Aktivitäten fehlen, oder ob ihm nicht manche sehr geläufig sind und er sie ohnehin bereits – ohne ausdrücklich als solche bezeichnet zu werden – tagtäglich in seine Praxis einfließen lässt. Auf Seiten der erklärten Gegner interdisziplinärer Bestrebungen, zu denen auch Karl-Heinz Rebel zählt, wird häufig recht plakativ in der Weise argumentiert, therapeutische Aktivitäten jeder Art könnten möglicherweise Schaden anrichten und der Lehrer habe sie daher zu meiden wie der „Teufel das Weihwasser“. Dabei findet selten eine Differenzierung statt und es wird wenig verdeutlicht oder begründet, welche therapeutischen Handlungen und Haltungen es sind, mit denen er womöglich schwersten Schaden anzurichten vermag, und welche davon seiner Arbeit und der seelischen Gesundheit seiner Schüler/innen und demzufolge auch deren Lernfreude und Bildungsbereitschaft eventuell durchaus förderlich sein könnten: Sind es verhaltenstherapeutische Handlungen und Haltungen, sind es solche, die auf den humanistischen Therapien fußen wie gestalttherapeutische oder klientenzentrierte, sind besonders jene gefährlich, die in der psychoanalytischen Tradition stehen oder auch können auch bereits bei kunst- oder gestaltungstherapeutischen Aktivitäten Schädigungen drohen? Fußen die Gefahren andererseits vielleicht weniger in den inhaltlichen Ansätzen der traditionellen therapeutischen Grundrichtungen⁵⁷ als vielmehr in den Personen *und der Art und Weise, wie sie ihre Arbeit ausüben und sich als Anwender therapeutischer Handlungen verhalten und verstehen* – und auf welche Personen sie dabei stoßen? Worin besteht also die große Gefahr möglicher Schädigungen?

Gertraud Schottenloher, Diplom-Psychologin, klinische Psychologin, Kunstpsychotherapeutin und Dozentin an der Akademie der Bildenden Künste in München schreibt in ihrem Buch „Kunst und Gestaltungstherapie“: „Oft werde ich gefragt, ob es nicht gefährlich sei, die psychodynamische Ebene [beim Malen mit Schülern]⁵⁸ anzusprechen. Aus meiner Erfahrung kann ich sagen: Nein,

begrifflichen Eigenständigkeit eng miteinander auf der Grundlage einer klaren Arbeitsteilung kooperieren“ sollen (Rebel, 1996, S. 112). Da es im Schuldienst in der Regel solche Therapeuten nur selten gibt und die Therapeuten außerhalb der Schule der Schweigepflicht unterliegen, fühlt sich der Lehrer häufig mit den „Fällen leichter oder schwerer Störungen“ sehr alleine gelassen.

⁵⁷ Auf den Aspekt der Eignung bzw. Nicht-Eignung einzelner Ansätze aus den jeweiligen psychologischen Grundrichtungen wird in Kapitel 2.5.2 noch näher eingegangen.

⁵⁸ Anm. d. Verfasserin

vorausgesetzt dass der Leiter oder Lehrer die Schüler nicht dazu benutzt, seine eigenen Bedürfnisse zu befriedigen. Diese Art Beziehung ist immer gefährlich. Die Erfahrung hat mich gelehrt, dass jeder Mensch, wenn er nicht sehr gestört ist, einen guten Instinkt dafür hat, wie weit er sich auf eine innerseelische Reise einlassen kann bzw. wo sie so weit ginge, dass er das Erlebte nicht mehr verarbeiten könnte. Vorher macht er Halt. Deshalb ist es wichtig, niemandem eine Erfahrung aufzuzwingen, die er ablehnt. [...] Normalerweise haben Menschen einen guten Instinkt dafür, ob der andere ihnen seelische Unterstützung geben kann, wenn sie es wagen, sich ihren inneren Abgründen auszusetzen. Fehlt dieses Vertrauen, begeben sie sich nicht an diese Grenzen, sondern bleiben in vertrauten Räumen. Selten wird ein Kind oder Jugendlicher einem Erwachsenen seine Innenräume öffnen, wenn es spürt, dass dieser der Begegnung nicht gewachsen ist. Dieser Selbstschutz ist in der Regel sehr zuverlässig.“⁵⁹

Hier werden wichtige Voraussetzungen deutlich, wenn es um die gewagte Überlegung geht, therapeutische Elemente im schulischen Rahmen einzubeziehen und damit häufig unerwünschte grenzüberschreitende Überlegungen im Sinne einer „Vereinbarkeit“ von Pädagogik und Therapie anzustellen: Das Einlassen auf therapeutisch orientierte Gestaltungsformen muss dem Schüler freiwillig überlassen bleiben und darf ihm nicht aufgezwungen oder als „Lehrinhalt“ im Unterrichtsrahmen präsentiert werden, sondern mit äußerstem Respekt unter Wahrung seiner persönlichen Freiheit als ein „Angebot“, das er ebenso ablehnen darf, ohne das ihm negative Folgen daraus entstehen. Da der Lehrperson im üblichen Klassenunterricht mitunter auch die Rolle zukommt, Aufgaben zu stellen, die nicht der Freiwilligkeit unterliegen, dem Schüler Leistungen abzuverlangen – und nicht selten auch mit Autorität durchzusetzen – die ihn im Sinne von struktureller Gewalt seiner persönlichen Freiheit berauben, diese Leistungen zu bewerten, was im Schüler nicht selten Ängste auslöst, ist die Gefahr gegeben, dass der Schüler sich auch dem therapeutisch orientierten Gestaltungsangebot nicht zu entziehen wagt und sich schutzlos auszuliefern gedrängt fühlen könnte. Versteht sich der Lehrer *hauptsächlich* in einer solchen Rolle oder wird ihm von Seiten der Schüler *überwiegend* ein solches Rollenverständnis zugeschrieben, so sind die Voraussetzungen für die Einflechtung therapeutischer Elemente in den Schulunterricht mit Sicherheit nicht gegeben, da das notwendige

⁵⁹ Schottenloher, G. (1989²): Kunst- und Gestalttherapie. Eine praktische Einführung. München, S. 130

Vertrauensverhältnis dafür fehlt, der Lehrer vermutlich nicht als ein Mensch angesehen wird, der auch seelische Unterstützung geben kann und der Schüler sich in der Regel verweigern wird, dieser Person seine Innenräume zu öffnen. Wo diese Öffnung *wider* dem Einverständnis des Schülers *erzwungen wird* – derer er sich aus fehlendem Vertrauen gegenüber dem Lehrer oder gegenüber seinen Mitschülern⁶⁰ aus berechtigten Gründen des Selbstschutzes widersetzt – kann dies für den Heranwachsende selbst sowie für die Lehrer-Schüler-Beziehung zu erheblichen Schäden führen. Ein Lehrer, der eine solche Handlung begeht, muss in seiner Profession und in seinem Lehrerverständnis hinterfragt werden und man könnte ihm sicherlich zu Recht den Vorwurf grober Fahrlässigkeit oder sogar des Missbrauchs Schutzbefohlener machen.

Eine weitere wichtige Voraussetzung, die Gertrud Schottenloher in dem oben zitierten Absatz indirekt anspricht, ist die zuvor auf pädagogischer Seite notwendige wichtige Erwägung, ob sich möglicherweise unter den Schüler/innen, denen ein solches therapeutisch orientiertes Gestaltungsangebot gemacht wird, gerade solche befinden, deren psychische Stabilität und deren instinktiver Selbstschutz so geschwächt ist, dass sie sich auf die Anregung einlassen, obwohl sie das dabei Erlebte danach nicht mehr verarbeiten können. Ganz besonders stark trifft dies zum Beispiel auf Schüler/innen zu, bei denen posttraumatischen Belastungsreaktionen erwartbar sind. Hier können während des Gestaltungsvorgangs Prozesse in Gang gesetzt werden, die zu einem erneuten Durchleben des Traumaerlebnisses führen („Antriggern“), und es kann unbeabsichtigt zu einer ungewollten Retraumatisierung kommen, die von einer psychologisch ungeschulten Lehrperson nicht aufgefangen werden kann. Daher kommt den Vorüberlegungen zur Klassensituation und der Kenntnis einzelner Schülerbiographien ein ganz besonderer Stellenwert zu, wenn es um die didaktische Auswahl von gestalterischen Themenstellungen und deren Reflexion geht – wie dies im Übrigen auch auf lehrplanorientierte Unterrichtsinhalte zutrifft, falls sich psychisch sehr instabile Schüler/innen in der Klasse befinden.

⁶⁰ (Kunst-)therapeutische Prozesse sind nicht nur aufgrund des erwähnten Widerspruchs zum sonst üblichen Leistungsprinzip und des häufig nicht vorhandenen Vertrauensverhältnisses zur Lehrperson nur mit äußerster Vorsicht im Klassenrahmen innerhalb des herkömmlichen Unterrichts anzuregen, sondern auch aufgrund der **möglicherweise fehlenden Vertrauensbasis innerhalb der bestehenden Schülergruppe**. Notwendige Rahmenbedingungen, die zum Beispiel eine „Therapiegruppe“ kennzeichnen – wie Verschwiegenheit nach Außen und eine auf freiwilliger Basis erfolgte Teilnahme an der Gruppe – sind nicht gegeben. Bei einem Einsatz im Rahmen eines zusätzlichen freien Schülerangebots oder im Rahmen persönlicher Einzelförderung dagegen könnten solche Rahmenbedingungen besser geschaffen werden, um mögliche Störfaktoren auszuschließen.

In der Stellungnahme Gertraud Schottenlohers taucht als weiterer Denkanstoß die zu Beginn dieses Kapitels aufgeworfene Frage nach den *Motiven des Menschen* wieder auf, der sich hinter der Rolle des Lehrers verbirgt – bzw. hinter der Rolle jenes Lehrers, der therapeutisch orientierte Gestaltungsformen aufgreifen möchte. Und es wird in aller Deutlichkeit eine weitere Voraussetzung dafür benannt: „[...] vorausgesetzt dass der Leiter oder Lehrer die Schüler nicht dazu benutzt, seine eigenen Bedürfnisse zu befriedigen. Diese Art Beziehung ist immer gefährlich.“⁶¹ Demnach kann es durchaus unseriöse Motive geben, die sehr persönlichen und auf das Innenleben der Schüler/innen bezogenen Themenfelder anzusprechen bzw. gestalterisch umsetzen zu lassen. Solche unseriösen Motive oder deplazierten Bedürfnisse⁶² bergen die Gefahr unprofessionellen Lehrerhandelns und schadhaften Verhaltens für die Schüler/innen und die Lehrer-Schüler-Beziehung. Deshalb scheint es der Lehrperson, die therapeutische orientierte Gestaltungsformen anbieten möchte, geboten, die eigenen Motive zunächst gewissenhaft zu hinterfragen und sich

⁶¹ Schottenloher, G. (1989²): Kunst- und Gestaltungstherapie. Eine praktische Einführung. München, S. 130

⁶² Eine nähere Bestimmung dieser Bedürfnisse wird von Schottenloher nicht vorgenommen, doch möchte ich zur näheren Abgrenzung den Versuch einer kurzen, rein subjektiv betrachteten **Gegenüberstellung** einiger deplazierter persönlicher Bedürfnisse und einiger professionell gerechtfertigter Motive für das Aufgreifen therapeutischer Impulse im schulischen Rahmen vornehmen, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt:

deplazierte persönliche Bedürfnisse	professionell gerechtfertigte Motive
<ul style="list-style-type: none"> • persönliches Bedürfnis nach Nähe und Bindung befriedigen, das im außerschulischen privaten Bereich nicht erfüllt werden kann • die eigene Neugier befriedigen • Ablenkung von eigenen persönlichen oder professionellen Problemen erhalten • mehr Einfluss bei den Schüler/innen gewinnen, indem die erhaltenen persönlichen Informationen im Unterricht manipulativ weiter verwendet oder missbräuchlich als Druckmittel vor anderen Autoritäten eingesetzt werden • sich mit den Schüler/innen solidarisieren und in ihnen Verbündete für die eigenen Lebenssituation suchen • persönliche Machtbedürfnisse oder Überlegenheitsbestrebungen gegenüber den Schüler/innen befriedigen • Kontrollbedürfnis ausleben und auf private Bereiche der Schüler/innen ausdehnen • die gewonnenen Einsichten über die anvertrauten Schüler/innen im Kollegium oder Privatleben als Unterhaltungsthema verwerten, um sich als Person interessant zu machen und aufzuwerten • mehr Anerkennung im Kollegium aufgrund besonderer Bemühungen und besonderer Stellung zu erhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • besseres Verständnis für die Schüler/innen erwerben, um geeignete Fördermaßnahmen und Förderpläne zu entwickeln • über die persönlichen Problemlagen des Schülers Informationen erhalten, um sich bei didaktischen und methodischen Unterrichtsüberlegungen besser auf die Schüler/innen einstellen zu können • den Schüler/innen Erfahrungen über sich selbst und andere ermöglichen • den Schüler/innen die Möglichkeit bieten, zu Erkenntnissen zu gelangen, und ihnen positive Einzel- oder Gruppen-Erlebnisse zu verschaffen, die sie in ihr Selbstkonzept integrieren können • den Schüler/innen eigene Ressourcen erlebbar machen • den Schüler/innen außergewöhnliche ästhetische und sinnliche Erlebnisse ermöglichen, die Freude bereiten • das Interessenkonzept der Schüler/innen erweitern • es den Schüler/innen ermöglichen, ihre Persönlichkeit zu entwickeln

– im Sinne eines Hippokratischen Eides – selbst zu vergewissern, inwieweit ihr Handeln aus bestem Wissen und Gewissen heraus nicht zum Schaden der ihm/ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen führen wird, sondern zu deren Wohle.

Vorausgesetzt,

- der Lehrer hat – wovon in der überwiegenden Zahl der Fälle auszugehen ist – die **Bedürfnisse der Schüler/innen**, deren **persönliche Weiterentwicklung** und **das Postulat der Bildung** (im Sinne einer Heranführung zu personaler Selbstbestimmung, einer Befähigung zu begründeten Urteilen und zu verantwortlichem Handeln) im Blick seiner Lehrbemühungen – und nicht die Befriedigung seiner eigenen Bedürfnisse,
- und weiter vorausgesetzt, es besteht ein **Lehrer-Schüler-Verhältnis**, das von konstruktivem Vertrauen – und nicht von Misstrauen, Angst oder Leistungsdruck – geprägt ist,
- vorausgesetzt, der Lehrer hat zuvor in einer Klassenanalyse sorgfältig erwogen, ob die **betreffenden Schüler/innen hinreichend psychisch stabil** sind, um das bei einer Gestaltungsanregung Erlebte verarbeiten zu können – oder ob Lebensereignisse, die aus der Biographie einzelner Schüler/innen bekannt sind, dies nicht erwarten lassen,
- und schließlich vorausgesetzt, der Lehrer überlässt es den Schüler/innen, ob sie sich **auf freiwilliger Basis** auf ein therapeutisch orientiertes Gestaltungsangebot einlassen möchten oder nicht – und eine Ablehnung dessen führt zu keinerlei nachteiligen Konsequenzen für die jeweilige Schülerin oder den jeweiligen Schüler,

so sind einige wichtige *Gefahrenquellen*, die das Einbringen therapeutisch orientierter künstlerischer Gestaltungsformen in die Schulpraxis bergen mag, vermutlich beseitigt, und einige grundlegenden Vorbedingungen erfüllt, die ein solches Vorhaben überhaupt erst sinnvoll erscheinen lassen und zu einem gelingenden und gewinnbringenden Unterrichtsprozess führen können, der therapeutische Elemente enthält⁶³.

⁶³ Die positiven Konsequenzen, die aus dem Aufgreifen kunsttherapeutischer Gestaltungsangebote in der Schulpraxis resultieren können, und die an anderer Stelle dieser Arbeit noch deutlicher herausgestellt werden sollen, finden sich bei Schottenloher (1989², S. 130) so beschrieben: „Vor allem im Kunstunterricht ist es möglich, Grundideen vieler beschriebener Übungen zu verwenden. Auch wenn sie nicht therapeutisch aufgearbeitet werden, findet intensives, lebendiges Lernen durch sie statt. Wertvolle Erfahrungen über sich und die anderen werden möglich, engagierte Diskussionen über existentielle Themen, die alle berühren.“

Nachdem nun der Versuch unternommen wurde, aus einer fachlichen literarischen Quelle allgemeine wichtige *Vorbedingungen* für das Aufgreifen therapeutisch orientierter künstlerischer Gestaltungsformen herauszuarbeiten, um die Gefahren unkontrollierter Grenzüberschreitungen auf Seiten der Lehrpersonen einzuschränken, wird auf Seiten der Kritiker eines interdisziplinären Arbeitens ein Misstrauen oder eine Besorgnis über die Pädagogen und ihre möglicherweise schadhaften grenzüberschreitenden therapeutischen Handlungen bestehen bleiben. Auch soll an dieser Stelle deutlich betont werden, dass es entschieden zu weit gegriffen wäre, eine Erfüllung dieser zuletzt beschriebenen Voraussetzungen als Legitimation heranzuziehen, um eine generelle Vereinbarkeit von Therapie und Pädagogik unter diesen Bedingungen zu postulieren.

Von einer solchen generellen Vereinbarkeit darf und soll nicht die Rede sein, im Gegenteil: An diesem Punkt soll nochmals herausgestellt werden, dass sich ein Lehrer – *zur eigenen Entlastung*, um sich nicht für alle Problemstellungen im Umgang mit psychisch instabilen und belasteten Schülern selbst zuständig fühlen zu müssen, *und zum eigenen Schutze*, um sich nicht der unerlaubten Ausübung der Heilerlaubnis schuldig zu machen – keinesfalls als „Therapeut“ seiner Schüler/innen zu verstehen hat und keine „Therapie“ mit den Schüler/innen durchzuführen hat, da ihm zur Diagnose und sachgerechten Behandlung psychischer Krankheiten die notwendigen Kompetenzen fehlen und sein Handlungsfeld im schulische Kontext dem Verständnis einer „Therapie“ grundsätzlich widerspricht. Diese an sich selbstverständliche Tatsache soll dennoch in folgendem Zitat aus dem Buch von Meike Aissen-Crewett „Kunsttherapie. Kunst – Psychotherapie – Psychiatrie – (Sozial-) Medizin – Pädagogik“ nochmals auf den Punkt gebracht werden, in welchem sie einen Artikel von Michael Angermaier aus der Fachzeitschrift „Kunst & Therapie“ zusammenfasst. Angermaier kritisiert darin Peter Rechs Verständnis von Therapie:

„[Peter Rech sähe]⁶⁴ den Terminus Therapie zu weit. Pädagogische Arrangements, Performances usw. seien keine Therapie. [...] Von Therapie könne man nur dann sprechen, wenn ein Mensch, der sich als Patient definiert, in einem ganz

⁶⁴ Anm. d. Verfasserin

bestimmten, genau abgegrenzten klinischen Setting mit dem Therapeuten an einem Problem arbeitet, das in der klinischen Psychologie als Krankheit definiert wird.“⁶⁵

Aus dieser Definition Angermaiers, die andere Definitionen von Therapie⁶⁶ und Psychotherapie⁶⁷ im Sinne einer trennscharfen Abgrenzung nochmals zuspitzt, geht – zur Entlastung eines interdisziplinären pädagogischen Arbeitens – eines deutlich hervor:

Pädagogische Lernarrangements oder therapeutisch orientierte künstlerische Gestaltungsformen wie z.B. Performances, die zur (sonder-) pädagogischen Förderung im schulischen Kontext eingesetzt werden, können nicht als Therapie bezeichnet werden. Sie stehen – auch wenn sie möglicherweise zum Ziel haben, eine positive kognitive und emotionale Veränderung beim Schüler zu erreichen – nicht unter dem Postulat der Heilung, sondern unter dem Postulat der Bildung im Sinne einer Heranführung zum eigenverantwortlichen und urteilsfähigen Menschen, was Identitätsentwicklung und Persönlichkeitsfindung einschließt, und im Sinne eines Schaffens oder Verbesserns von atmosphärischen Rahmenbedingungen, die Bildung auch unter schwierigen Bedingungen möglich machen. Sie haben nicht zur Absicht, seelische Probleme von Schüler/innen zu beheben, die in der klinischen Psychologie als Krankheit definiert werden, und müssen daher von einer Therapie oder einer therapeutischen Zielsetzung stark abgegrenzt werden.

Doch mag dies die Sorge der Kritiker nicht ausräumen, die einwenden, der Pädagoge würde sich – auch wenn er keine Therapie im eigentlichen Sinne durchzuführen beabsichtige – bereits mit dem Aufgreifen von *therapeutisch orientierten* Gestaltungsformen, die möglicherweise auch in den Fachdisziplinen der künstlerischen Therapien ihre Anwendung finden, „therapeutisierend“ betätigen und könne dadurch schwersten Schaden anrichten. Warum – so könnten diese Kritiker fragen – sollten gerade Impulse aus der therapeutischen Fachdisziplin für die

⁶⁵ Zitat aus der inhaltlichen Zusammenfassung des Artikels von Angermaier, M. (1982): Klinisch-psychologische Anmerkungen zur Kunsttherapie. In: Kunst & Therapie 1/1982, S. 153-156. Zusammengefasst von Meike Aissen-Crewett. In: Aissen-Crewett, M. (1986): Kunsttherapie. Kunst – Psychotherapie – Psychiatrie – (Sozial-) Medizin – Pädagogik. Köln, S.69

⁶⁶ Therapie: „Behandlung einer Krankheit. Eine Therapie umfasst die Behandlung und Pflege eines Patienten mit dem Ziel, eine körperliche oder geistige Schädigung zu beheben. Therapien sind z. B. Akupunktur, Chirurgie, Bestrahlung, Chiropraktik, Homöopathie, Hydrotherapie, Hypnose, Medizin, Beschäftigungstherapie, Osteopathie, Physiotherapie und Psychotherapie.“ (In: Microsoft Corporation (Hrsg.) (2003): Microsoft Encarta Enzyklopädie Professional, Stichwort: Therapie)

⁶⁷ Psychotherapie: „Nichtmedikamentöse Behandlung psychischer Störungen mit Hilfe von Methoden, die vor allem auf verbaler und emotionaler Kommunikation basieren.“ (In: Microsoft Corporation (Hrsg.) (2003): Microsoft Encarta Enzyklopädie Professional, Stichwort: Psychotherapie)

Unterstützung des Bildungsauftrags hilfreich sein, und warum bedient sich der Lehrer nicht Impulsen aus anderen Fachdisziplinen⁶⁸, die – in deren Augen – vielleicht weniger „gefährlich“ oder „schadhaft“ sind? Warum begnügt er sich nicht mit seinem „pädagogischen“ Methodenrepertoire, für das er die Voraussetzungen in seiner Ausbildung mitbekommt?

Der unbestreitbare Umstand, dass er dies in der Regel tut, dass er also hauptsächlich Methoden wie Freiarbeit, offene Unterrichtsformen, handlungs- und produktionsorientierte Unterrichtsmethoden, Projektarbeit, Wechsel der Sozialformen, Umorientierung vom lehrerzentrierten zum schülerzentrierten Unterricht, Lernspiele, Schülergespräche, Einbezug demokratischer Elemente in seine Klassenführung, erlebnispädagogisch orientierte Ausflüge und Schullandheimaufenthalte in seiner Schulpraxis einbezieht, um seinen Bildungsauftrag zu erfüllen, kann nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass dieses pädagogische Methodenrepertoire gelegentlich an seine Grenzen stößt, nämlich dann, wenn einzelne Schüler/innen sich aufgrund ihrer psychischen oder physischen Verfasstheit in erster Linie nicht für die in der Schule vermittelten Bildungsinhalte interessieren, sondern sich in solch massiven Problemlagen befinden bzw. sich solch ungeheuren sozialen, körperlichen oder emotionalen Belastungen ausgesetzt sehen, dass sie sich vorrangig mit anderen, häufig innerpsychischen Inhalten auseinandersetzen. Oft – jedoch keinesfalls immer – wird dies an einem unangepassten Verhalten sichtbar, dass die Lehrperson oder die Mitschüler/innen als „Unterrichtsstörung“ klassifizieren. Diese Schüler/innen pauschal als „psychisch gestört“ oder – im Sinne einer dichotomen Trennung – als „krank“ zu bezeichnen und sie auszusondieren, um ihren „psychischen Defekt“ in einer Therapie – im Sinne eines „Reparaturbetriebs“ – beseitigen zu lassen, entspricht vielleicht dem Bedürfnis, nach „Ordnung“ und „Lösungsorientierung“, kann aber bestenfalls eine theorielastige „Scheinlösung“ darstellen, die die Realität nicht widerspiegelt und für die Praxis nicht taugt. erinnert sei an dieser Stelle nochmals an das Gesundheits-Krankheits-Kontinuum, das den Ausgangspunkt von Aaron Antonowskys salutogenetischen Modells bildet⁶⁹, dem zu

⁶⁸ Der Schulpädagoge bedient sich im Rahmen seines Bildungsauftrags Fachdisziplinen wie der Mathematik, der Physik, der Biologie und Sexualkunde, der Geschichte, der Politik- und auch Wirtschaftswissenschaft, der Literatur und den Sprachwissenschaften, der Philosophie und der Religionswissenschaft. Inhalte aus diesen Fachdisziplinen fließen tagtäglich in die Arbeit des Lehrers ein. Bergen nicht auch sie Gefahren – könnte man an dieser Stelle fragen – falls der Lehrer sie zu ideologischen Zwecken missbraucht oder bei der didaktischen Auswahl nicht auf die psychische Verfasstheit seiner Schüler/innen achtet? Wäre nicht auch hier ein generelles Misstrauen angebracht, er könnte hierbei großen Schaden anrichten?

⁶⁹ s. Fußnote S.52

Folge jeder Mensch gesunde und kranke Anteile in sich birgt und die Frage eher lauten muss, an welcher Stelle dieses Kontinuums er sich gerade befindet. Ein heranwachsender Mensch, der gerade einen tragischen Verlust eines Familienmitglieds hinnehmen musste, der als Flüchtling aus einem Bürgerkriegsland emigrierte, der durch einen Unfall lebenslang physisch versehrt oder im äußeren Erscheinungsbild verunstaltet ist, der psychisch kranke oder alkoholabhängige Eltern hat oder eine Scheidung der Eltern miterleben musste, der an einer lebensbedrohlichen Krankheit leidet oder auch „nur“ an Übergewicht oder Akne, den seine Peergroup nicht akzeptiert oder den sie sogar „mobbt“, der keine Freundin findet oder Liebeskummer hat, der sprechängstlich ist oder an einer Sprachstörung leidet, der von seinen Eltern unter enormen Leistungsdruck gesetzt wird, etc. – die Reihe ließe sich unbegrenzt fortsetzen – der wird sich kurzweilig oder längerfristig vielleicht ebenso an einer Stelle des Gesundheits-Krankheits-Kontinuums befinden, das näher in Richtung des Pols der „psychischen Krankheit“ verschoben ist. Dessen Aufmerksamkeit und Interesse für schulische Inhalte wird auch bei vorbildlicher methodisch-didaktischer Vorgehensweise des Lehrers nicht vorhanden sein, und er wird sich weniger mit den ihm präsentierten Unterrichtsthemen als vielmehr mit innerpsychischen Themen auseinandersetzen. Vermutlich wird er im Unterricht durch sein Verhalten störend, fehlend oder pflichtvernachlässigend auffallen und Konflikte mit andern Schüler/innen oder Lehrpersonen hervorrufen – ohne, dass er einer Therapie im Sinne der Beseitigung eines psychischen Defekts bedürfte. Dieser Heranwachsende wird – selbst wenn er sich einer ambulante Therapie unterzieht oder unterzogen hat – an einer Regelschule oder Sonderschule zu finden sein und wird einen Lehrer haben, der mit seinem Verhalten – das eventuell auffällig ist – in irgendeiner Weise umgehen *muss*, da er sich, um in den Worten von Watzlawick zu sprechen, nicht *nicht* verhalten kann.

Sollten nicht genau an dieser Stelle die Bedenken um die fehlende Fachkompetenz der Pädagogen einsetzen? ⁷⁰ Stellt sich nicht genau an diesem Punkt viel dringlicher

⁷⁰ Ich würde vor dem Hintergrund meiner bisherigen schulischen Erfahrungen, die auch den Umgang von Kollegen/innen mit Problemstellungen ihrer Schüler/innen beinhalten, diese These eher befürworten, und möchte dies kurz begründen: Die Ausbildung zum Lehrberuf konzentriert sich einesteiis stark auf fachliche Inhalte, die auf das jeweilige gewählte Unterrichtsfach bezogen sind. Der Lehrer erhält in seiner Ausbildung daneben Einblick in historische pädagogische Felder, methodische wie auch didaktische Verfahren und psychologische Lernprozesse. Durch angebotene Seminare in Pädagogischer Psychologie, die beim Studium zum Regelschullehrer nicht einmal verpflichtend sind, ist er höchstensfalls hinreichend psychologisch ausgebildet oder „angebildet“. Im Laufe seiner Berufstätigkeit erhält er unweigerlich Einblicke in die kindliche Seele, in Nöte und Bedürfnisse, und sieht sich plötzlich Konflikten gegenübergestellt, von denen er vielleicht zuvor nichts ahnte,

die Frage, ob dem Lehrer, der keinen Einblick in therapeutische Themenfelder hat, mit wesentlich höherer Wahrscheinlichkeit Kunstfehler wegen fehlender Kompetenz unterlaufen? Bewahrt eine Einstellung des „Nicht-Kümmerns“ um therapeutische Ansätze und Haltungen den Lehrer tatsächlich davor, womöglich schwersten Schaden anzurichten? Droht – realistisch betrachtet – darin nicht vielleicht die viel größere Gefahr? Und können nicht gerade hier ausgewählte Anregungen aus der therapeutischen Fachdisziplin wertvolle Impulse für den Unterricht und den Umgang mit diesen Schüler/innen und der Haltung ihnen gegenüber bieten? Was nützt der Lehrperson ein eventuell vorhandenes psychologisches Hintergrundwissen an dieser Stelle, wenn sie im aktiven Umgang mit dem problematischen Verhalten auf sich selbst gestellt ist und sich nicht auf erforschte und überprüfte Verhaltensweisen aus der Anwendungsdisziplin stützen kann?

„Ein bisschen Wissen kann ein gefährlich Ding sein“, wurde an obiger Stelle schon einmal erwähnt, doch *gar kein Wissen* ist möglicherweise manchmal ein noch gefährlicheres Ding. Die Frage, ob, wie viel und welches therapeutische Wissen ein Lehrer haben darf oder in seiner Ausbildung vermittelt bekommen soll, kann und soll hier nicht geklärt werden, und es muss bei einem Aufriss der Problemstellung bleiben. Ebenso wenig kann hier generell die Frage geklärt werden, ob, wie viel und welches von diesem therapeutischen Wissen er in seiner Schulpraxis handelnd umsetzen und anwenden darf. Unter Beibehaltung der eng gefassten allgemeinen Definitionen und Zielsetzungen von „Therapie“ und „Pädagogik“ sind diese beiden Handlungsfelder, wie bereits herausgearbeitet wurde unvereinbar, und der generell bestehende Widerspruch ist innerhalb einer allgemeinen theoretischen Diskussion nicht lösbar. Auch lässt sich bei einer solchen Diskussion auf allgemeiner Ebene nicht generell klären, ob der Einbezug von Handlungen und Haltungen aus der therapeutischen Fachdisziplin in die pädagogische Praxis mit deren Zielsetzungen und bestehenden Handlungskompetenzen vereinbar sind. Hierzu muss die allgemeine Ebene verlassen werden und es müssten einzelne Therapieansätze

auf deren aktive Handhabung im Unterricht er in seiner Ausbildung zum Lehrer er jedenfalls nicht vorbereitet wurde. Er muss sich nun aktiv mit möglichen Handhabungsweisen auseinandersetzen und wird sich Mittel und Wege suchen – notfalls autodidaktisch – um mit den Problemstellungen, die auch in seinem Unterricht zum Vorschein kommen, umgehen zu lernen. Im günstigsten Fall hat er einmal gelernt, „Konflikte haben Vorrang“, doch er weiß nicht, wie er aktiv handelnd mit diesen Konflikten umzugehen hat und tragischerweise stützt er sich in seiner Hilflosigkeit häufig auf Modelle, die er selbst in seiner eigenen Schulzeit am Modell einer älteren Lehrergeneration erfahren hat – und die in den wenigsten Fällen einen angemessenen Umgang mit seelischen Störungen der Kinder ermöglichen, weil sie auf autoritären und strafenden Durchsetzungsmethoden beruhen. (Anm. d. Verfasserin)

näher im Detail beleuchtet, auf ihr mögliches Gefahrenpotential bei einer Anwendung außerhalb des eng gefassten therapeutischen Rahmens geprüft und auf ihre Übereinstimmung und Vereinbarkeit mit pädagogischen Zielsetzungen hin verglichen werden. Dies soll in Hinblick auf die *Kunsttherapie* in Kapitel 2.5.1. dieser Arbeit unternommen werden. Dort soll die Frage im Vordergrund stehen: Wo kann sich die Pädagogik gefahrlos und nutzbringend Impulse aus der Kunsttherapie holen und *therapeutisch orientierte künstlerische Gestaltungsformen* mit dem Ziel der *sonderpädagogischen Förderung* auch im schulischen Kontext einsetzen?

Jeder Form sonderpädagogischer Förderung muss jedoch ein wichtiger und entscheidender Schritt vorausgehen: Damit eine Fördermaßnahme – gleich welcher Art – sinnvoll geplant werden und den gewünschten pädagogischen Erfolg erbringen kann, müssen zunächst Informationen über den individuellen Förderbedarf eingeholt, gesammelt und ausgewertet werden. Die hierfür verantwortliche Disziplin ist die so genannte „sonderpädagogische Diagnostik“. Bevor auch in diesem Bereich Möglichkeiten aufgezeigt werden sollen, wie künstlerische Gestaltungsformen dazu einen Beitrag leisten können, soll zunächst geklärt werden, was „sonderpädagogische Diagnostik“ im eigentlichen Sinne ist.

2.3. Sonderpädagogische Diagnostik

2.3.1. Ansätze sonderpädagogischer Diagnostik

Der Begriff **Diagnose**, auf den sich das Wort „Diagnostik“ zurückführen lässt, entstammt dem griechischen Wort „diágnosi“ und wird in der Regel mit „Unterscheidung“, „Entscheidung“ übersetzt⁷¹. Wörtlich wird ihm die Bedeutung „Durchforschung“ zugeschrieben, da es sich aus „dia“ – „durch“ – und „gnósi“ – „die Erkenntnis“, „das Urteil“ – zusammensetzt⁷². Die Termini Diagnose bzw. Diagnostik tauchen heute im deutschen Sprachraum in unterschiedlich weit verbreiteten und daher unterschiedlich bekannten Zusammenhängen auf:

- in der Medizin,
- in der Psychologie,
- in der Sonderpädagogik,

⁷¹ vgl. z.B. Bundschuh, K. (1999⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München, S.34

⁷² vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Diagnose> (30.12.2006)

daneben auch noch in weiteren Kontexten wie z.B. der Biologie, der Informatik, der Automobiltechnik⁷³.

Die größte Verbreitung und daher auch bekannteste Bedeutung hat der Begriff wohl im medizinischen Zusammenhang erlangt: dort ist mit „Diagnose“ die Feststellung einer Krankheit gemeint.⁷⁴ Eine medizinische Diagnose kann beispielsweise aus der Anamnese, also (in medizinischer Hinsicht) der Aufnahme der Krankengeschichte bestehen, aus einer körperlichen Untersuchung, aus Laboranalysen, und/ oder radiologischen bzw. einer Vielzahl anderer medizinisch-technischer Untersuchungen.⁷⁵ Anhand der erhobenen, d.h. wahrgenommenen Befunde – Symptome und/oder Zeichen – fällt der Arzt die Entscheidung für eine bestimmte Krankheit oder Verletzung. Die *Methoden der Diagnosefindung* – also z. B. Anamneseerhebung, körperliche Untersuchung, Anwendung bildgebender Verfahren wie Röntgen/MRT oder Analytik mit Laborwerten des Bluts – werden mit dem Begriff der **Diagnostik** zusammengefasst.⁷⁶

Auch im psychologischen Kontext taucht der Begriff Diagnostik auf – und zwar als „**psychologische Diagnostik**“ oder „**Psychodiagnostik**“ – eine Bezeichnung, die auf Herrmann Rorschach zurückgeht.⁷⁷ Heute wird darunter die Anwendung vielfältiger psychologischer Verfahren verstanden, die zur Beurteilung einer Person hinsichtlich Intelligenz, Eignung (Eignungsdiagnostik) und Persönlichkeitsmerkmalen eingesetzt werden.⁷⁸ Diagnostiziert wird mittels Anamnese⁷⁹, Exploration⁸⁰ sowie Verhaltensbeobachtung – insbesondere werden aber standardisierte⁸¹ psychologische Tests angewendet.⁸² Neben den *standardisierten Testverfahren* zieht die psychologische Diagnostik heute auch so genannte *qualitativen Verfahren* heran, wie z. B. qualitative Interviews, bei denen durch freies, themenzentriertes Erzählen des Probanden und gezieltes Hinterfragen ein Bild der Persönlichkeit oder der

⁷³ vgl. ebd.

⁷⁴ vgl. Microsoft Corporation (Hrsg.) (2003): Microsoft Encarta Enzyklopädie Professional, Stichwort: Diagnose

⁷⁵ vgl. ebd.

⁷⁶ vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Diagnose> (30.12.2006)

⁷⁷ vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Psychodiagnostik> (30.12.2006)

⁷⁸ vgl. ebd.

⁷⁹ „psycholog. Aspekte: Erhellung des Lebenslaufs in Hinblick auf eine Störung, Ermittlung der Lebensgeschichte einer Person ; objektive Daten über die Entwicklung: Geburtsverlauf, vorschulische Phase, Schulbesuch, Krankheiten, Berufsausbildung...“ (Bundschuh, K. (1999⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München, S.36)

⁸⁰ „das Aufsuchen, Erforschen, Erfragen psychischer oder physischer Besonderheiten; heute mehr durch Gespräch, Interview als Stellungnahme zu den erhobenen Anamnesen, zu Testdaten sowie zu dem jeweiligen Problem gedacht“ (Bundschuh, K. (1990⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München, S.36)

⁸¹ Auf den Begriff der „Standardisierung“ wird an anderer Stelle genauer eingegangen.

⁸² vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Psychodiagnostik> (30.12.2006)

individuellen Denkleistungen entstehen kann.⁸³ Prof. Dr. Konrad Bundschuh, Inhaber des Lehrstuhls für Verhaltensgestörtenpädagogik und Geistigbehindertenpädagogik am Institut für Sonderpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München, betont daher, dass die Psychodiagnostik – im Unterschied zur medizinischen Diagnostik – im Allgemeinen *überdauernde* Eigenschaften bestimmen solle und daher weitgehend nicht nur Diagnose sei, sondern vor allem auch Prognose (Vorhersage).⁸⁴ Demzufolge wirft er die Frage auf, ob die Psychodiagnostik mit ihrer Vorhersage von Verhalten nicht eine „Selektionsstrategie“ im Zusammenhang mit Personenselektion betreibe, die er auch im pädagogischen Bereich realisiert sieht – dann nämlich, wenn es um die Selektion durch Vorschultestung oder um die Aufnahme in die Förderschule gehe – und er stellt heraus, dass das Ergebnis einer psychodiagnostischen Untersuchung für das betroffene Kind nicht „Festlegung“ bedeuten dürfe.⁸⁵

Hier wird bereits deutlich, dass es Überschneidungen zwischen der psychologischen Diagnostik und der Diagnostik im sonderpädagogischen Kontext zu geben scheint und dass die im Folgenden thematisierte „**sonderpädagogische Diagnostik**“ sich offensichtlich auch *psychodiagnostischer Methoden* bedient. In machen Wie nun aber kann die „sonderpädagogischen Diagnostik“ – ein Gebiet, das traditionellerweise einen gehörigen „fachwissenschaftlichen Sprengstoff“⁸⁶ in sich birgt und in der Sonderpädagogik so kontrovers und leidenschaftlich diskutiert wurde wie nur wenige andere thematische Bereiche⁸⁷ – kurz und verständlich dargestellt und umrissen werden? Eine geschlossene Theorie der sonderpädagogischen Diagnostik scheint nicht vorhanden zu sein, denn in den langen Jahren fachwissenschaftlicher Diskussion sei es – wie Prof. Dr. Gerd Hansen von der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln schreibt⁸⁸ – nicht gelungen, zu einem Konsens über diagnostische Zugangsweisen und Methoden bei Menschen mit Behinderungen zu gelangen. Konträre Positionen schwelten im Hintergrund weiter, die – wie er es anschaulich ausdrückt – im gestaltpsychologischen Sinne als ‚nicht geschlossene Gestalten‘ ab und an hervordrängten und nach Geschlossenheit

⁸³ vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Psychologische_Diagnostik (30.12.2006)

⁸⁴ vgl. Bundschuh, K. (1999⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München, S.35

⁸⁵ vgl. ebd.

⁸⁶ vgl. Hansen, G. (Hrsg.) (1992): Sonderpädagogische Diagnostik. Pfaffenweiler, S.7

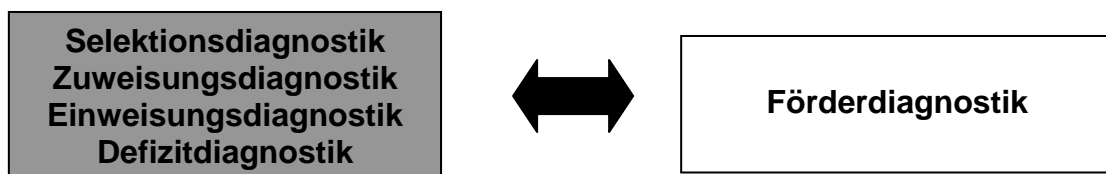
⁸⁷ vgl. ebd.

⁸⁸ vgl. Hansen, G. (1992): Die Misere der sonderpädagogischen Diagnostik – Bestandsaufnahme und Vermittlungsversuch. In: Hansen, G. (Hrsg.) (1992): Sonderpädagogische Diagnostik. Pfaffenweiler, S.9

trachteten.⁸⁹ Die sonderpädagogische Diagnostik befinde sich heute mehr denn je in einem Netz verschiedener theoretischer Dilemmata verstrickt, die beim in Erziehung und Theorie tätigen Praktiker auf der Suche nach dem ‚richtigen Vorgehen‘ Verwirrung stifteten und ihm Orientierung verwehreten.⁹⁰

Eine ausführliche Darstellung verschiedener gängiger theoretischer Ansätze kann und soll nicht Hauptgegenstand dieser Arbeit sein. Dennoch müssen einige Termini aus der fachwissenschaftlichen Diskussion hier aufgegriffen und einander gegenübergestellt werden, wenn es darum gehen soll, Möglichkeiten der sonderpädagogischen Diagnostik *im Rahmen künstlerischer Gestaltungsformen* herauszuarbeiten.

Häufig stößt man in der sonderpädagogischen Literatur auf unterschiedliche, zum Teil sehr plakative Diagnostik-Begriffe, die die dahinter liegenden gegensätzlichen theoretischen Standpunkte und pädagogischen Zielrichtungen drastisch zum Ausdruck bringen: Gegenübergestellt werden häufig die Begriffe der „Selektions⁹¹-“, „Zuweisungs-“, oder Einweisungs-“ und „Defizitdiagnostik“ jenem der „Förderdiagnostik“.



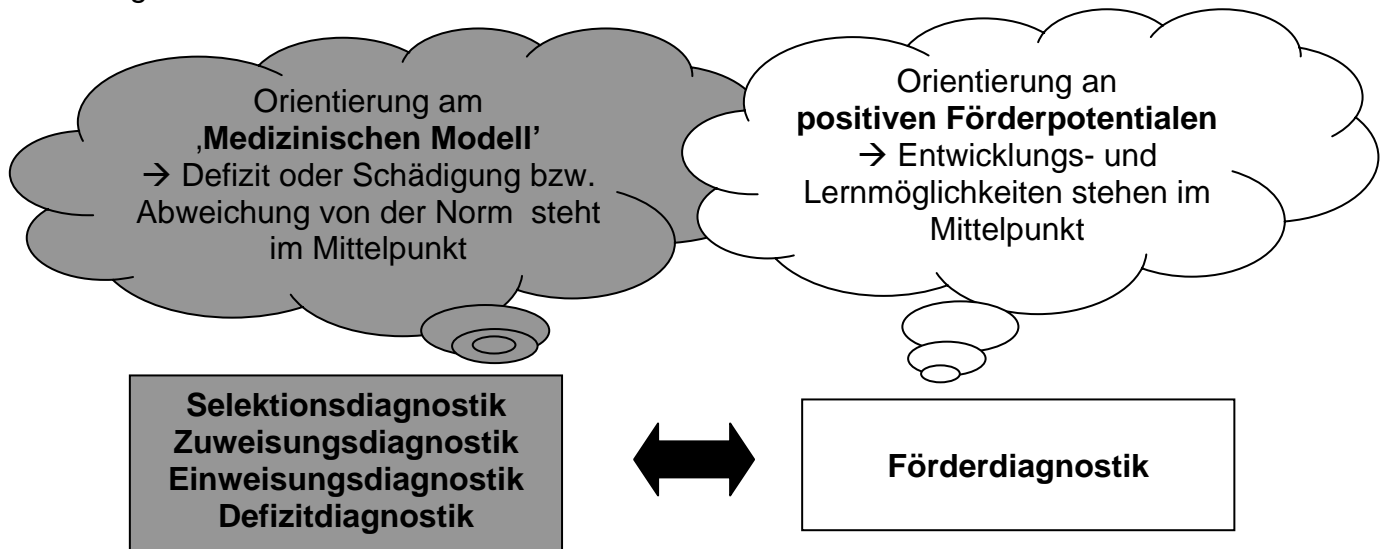
Diese begriffliche Gegenüberstellung wird bei Betrachtung des zeitgeschichtlichen Hintergrunds verständlich: Hierzu schreibt Hansen: „Lange Jahre stand in der sonderpädagogischen Diagnostik die Abweichung von der Norm, das vermeintliche Defizit, die Schädigung im Mittelpunkt. Die Abkehr von dieser einseitig am sogenannten ‚Medizinischen Modell‘ ausgerichteten Vorgehensweise hin zu einer Diagnostik, die mehr positive Förderpotentiale berücksichtigt, situative Faktoren als Behinderung konstituierend anerkennt und den behinderten Menschen mehr als eigenverantwortlich handelnde und gleichberechtigte Gesamtpersönlichkeit

⁸⁹ vgl. ebd.

⁹⁰ vgl. ebd., S.11

⁹¹ „Selektion: Diagnostische Strategie, nach der lediglich entschieden wird, ob der Proband in eine Institution (z.B. Schultyp) aufgenommen wird oder nicht. Die Situation der Nicht-Aufgenommenen interessiert bei dieser Strategie nicht. Im schulischen Bereich hieße dies z.B., daß sich für diejenigen, die nicht in die Schule für Lernbehinderte aufgenommen werden, die schulische Situation in keiner Weise ändert.“ (Kautter, H.J. et al. (1984): Die Bedeutung der Diagnostik für das Sonderpädagogische Handeln. Kurs 4006-3-01-S1 der Fernuniversität – Gesamthochschule – Hagen, S.13)

betrachtet, ist inzwischen vollzogen.“⁹² [...] „Zum Ende der siebziger Jahre konstituierte sich eine diagnostische Modellvorstellung, die gegen die bis dahin etwas verächtlich benannte ‚Einweisungs-, oder ‚Selektionsdiagnostik‘ Stellung bezog und die *Förderung* als *einzig legitimen Aspekt* einer sonderpädagogischen Diagnostik herausstellte.“⁹³



Der Begriff der Förderdiagnostik sei eingeführt worden, so Paula Tietze-Fritz, Professorin der Fachhochschule Fulda, um einer so genannten „Selektionsdiagnostik“ entgegenzuwirken.⁹⁴ Sie erwähnt an dieser Stelle auch die bereits von Bundschuh (s.o.) angedeutete und mit der „Selektionsdiagnostik“ in Verbindung stehende Gefahr, durch die isolierte Anwendung von Testverfahren – wie sie in der psychologischen Diagnostik üblich ist – und deren einseitiger Aussagekraft für entsprechendes pädagogisches Handeln zum Schaden des Kindes zu wirken.⁹⁵ Auch Sautter veranschaulicht anhand einer Gegenüberstellung zweier Beispiele diagnostischen Handelns, wie wichtig die Diagnose der Fähigkeiten anstelle der Defizite hinsichtlich des Menschenbildes bzw. Behinderungsbegriffes wie auch hinsichtlich der schulischen Förderplanung sei, und stellt im genannten Beispiel einer Förderplanung mit einem 14-jährigen Jungen mit geistiger Behinderung *den Verzicht auf psychometrische, normorientierte Testverfahren* als positiv und *zwingend* heraus: „Die vorliegenden Informationen machen deutlich, dass die diagnostischen Bemühungen sich nicht gezielt auf potentielle Defizite richteten, auf potentielle

⁹² Hansen, G. (1992): Die Misere der sonderpädagogischen Diagnostik – Bestandsaufnahme und Vermittlungsversuch. In: Hansen, G. (Hrsg.) (1992): Sonderpädagogische Diagnostik. Paffenhweiler, S.23

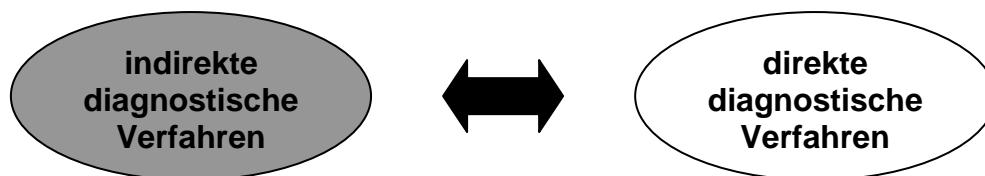
⁹³ ebd., S.25; Hervorhebungen durch die Verfasserin vorgenommen

⁹⁴ Tietze-Fritz, P. (1992): Handbuch der heilpädagogischen Diagnostik. Konzepte zum Erkennen senso- und psychomotorischer Auffälligkeiten in der interdisziplinären Frühförderung. Dortmund, S.16

⁹⁵ vgl. ebd.

veränderungsbedürftige Persönlichkeitsaspekte (also kein Aggressionsfragebogen – und schon gar nicht ein Intelligenztest!), sondern ebenso auf Stärken von David; [...]“⁹⁶

Deutlich wird daran, dass mit der Kritik an der so betitelten „Selektionsdiagnostik“ auch eine Kritik an den zuvor hauptsächlich zur sonderpädagogischen Diagnostik herangezogenen, aus der Psychodiagnostik entlehnten *psychometrischen Testverfahren* einherging, die als so genannte „**indirekte Verfahren**“ in Beschuss gerieten. Bundschuh definiert diese wie folgt: „Unter den indirekten Modellen sonderpädagogischer Diagnostik versteht man vor allem die Verfahren, die sich an die normorientierte Diagnostik anlehnen; d.h., sie werden mit dem Ziel angewendet, einzelne Untersuchungsergebnisse im Hinblick auf statistische Bezugswerte (Normen, Testnormen, Eichwerte) einer bestimmten Bezugsgruppe auszudrücken und zu interpretieren. Hierzu gehören alle Verfahren, die man als psychometrische Verfahren (messende Verfahren) bezeichnet, die den Vergleich einer Einzelleistung mit der Leistung einer größeren Bezugsgruppe zulassen. Dies könnten z.B. Intelligenztests, Schulleistungs-, Schulreifetests, Fähigkeitstests ...) sein.“⁹⁷ Ihnen werden die „**direkten Verfahren**“ gegenübergestellt, die im Zuge der neuen Orientierung in Richtung einer „Förderdiagnostik“ von der Fachwissenschaft stark präferiert wurden⁹⁸.



Direkte Modelle „benutzen als Bezugsgruppe die Schüler, die in einer bestimmten Zeit und im Rahmen einer bestimmten pädagogischen Unterweisung gleiche Lernangebote für ein explizit genanntes Lernziel erhalten. Direkte Modelle versuchen bei Nichterreichen dieses Ziels Bedingungen für das Nichterreichen aufzudecken und daraus Handlungsanweisungen für zusätzliche pädagogische Hilfen abzuleiten.“⁹⁹ Zu

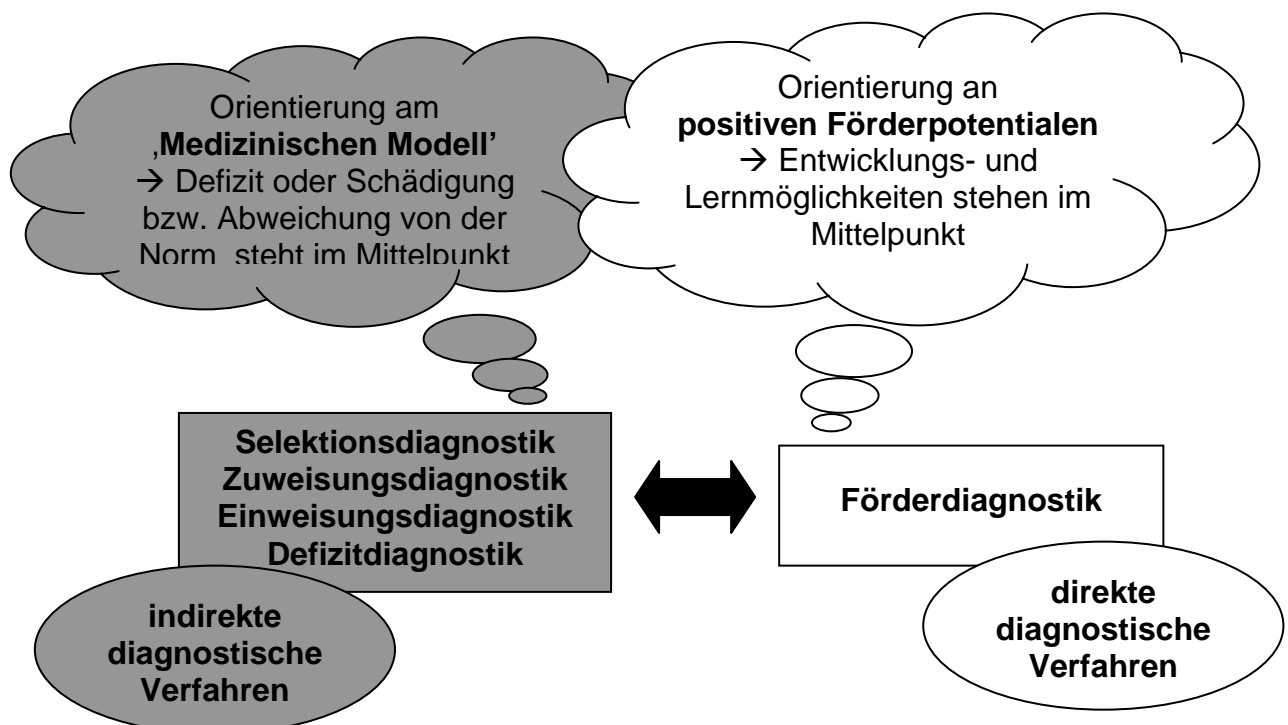
⁹⁶ Sautter, H. (2004): Behinderungsbegriff und diagnostisches Handeln. In: Gäch, A. (2004): Phänomene des Wandels. Wozu Heilpädagogik und Sozialtherapie herausgefordert sind. Luzern, S. 268

⁹⁷ Bundschuh, K. (1999⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München, S.50

⁹⁸ „Die neuen Entwicklungen führen weg von der statischen, indirekten Vorgehensweise über den Einbezug behavioristischer, sozialwissenschaftlicher, entwicklungspsychologischer und anthropologischer Einflüsse im weiten Sinne hin zu einer lernorientierten, „direkten“ Diagnostik.“ (Bundschuh, K. (1999⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München, S.58)

⁹⁹ Barkey, P. (1975): Direkte versus indirekte Modelle sonderpädagogischer Diagnostik. In: Kornmann, R. (Hrsg.) (1975): Diagnostik bei Lernbehinderten. Rheinstetten, S.20-35. Zit. n.: Bundschuh, K. (1999⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München, S.50

den direkten Modellen diagnostischen Handelns können z.B. relativ flexible und variable Formen der Verhaltensbeobachtung zählen, die „Situationsanalyse“ als eine Form der Beobachtung des Schülerverhaltens in spezifischen Lernsituationen oder die „Variation der Aufgaben“ als Umstrukturierung des Curriculums.¹⁰⁰ Diese direkten Verfahren hätten vor allem den Vorteil, dass sie bei einer Feststellung nicht erreichter Lernziele die Bedingungen für das Nichterreichen dieser Lernziele erkunden könnten, damit neue gezielte Maßnahmen eingeleitet werden könnten.¹⁰¹ Aufgrund der Präferenz dieser Modelle im Zusammenhang mit der „Förderdiagnostik“ kann eine polarisierende Zuordnung der indirekten und direkten Verfahren zu den bisher skizzierten diagnostischen Ansätzen vorgenommen werden, was auch das folgende Zitat von Niemann nochmals plakativ unterstreicht: „In der Einweisungsdiagnostik geht es darum, die Entscheidung über die Einweisung eines Kindes in eine gegebene sonderpädagogische Institution mit wissenschaftlich exakten Methoden (klassische Testtheorie), die in erster Linie individuelle Schwächen des Kindes erfassen (Defizitorientierung), zu begründen. In der Förderdiagnostik geht es vor allem um das Auffinden direkter Ansatzpunkte für die pädagogische Förderung. [...]. Wichtiger als die (Leistungs-) Produkt-Analyse ist die (Lern-) Prozeß-Analyse.“¹⁰²



¹⁰⁰ vgl. Bundschuh, K. (1999⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München, S.51

¹⁰¹ vgl. ebd., S.50

¹⁰² Niemann, D. (1992): Zu Inhalten und Zielen der Diagnostik in der Sprachbehindertenpädagogik. In: Hansen, G. (Hrsg.) (1992): Sonderpädagogische Diagnostik. Pfaffenweiler, S.89

Grob umrissen lässt sich die Umorientierung von der Selektionsdiagnostik zur Förderdiagnostik mit den Worten Bundschuhs so zusammenfassen: „Die ursprünglich als Hauptaufgabe gesehene Diagnose als Entscheidung für bestimmte Maßnahmen meist selektiver Art wird abgelöst durch den Prozess der Förderung. *Diagnose und Förderung können nicht mehr getrennt gesehen werden*, stellen eine *Einheit* dar und müssen permanent unter Einbezug der Umwelt und deren Interaktionen als Prozess stattfinden.“¹⁰³

Die eben skizzierte bipolare Entwicklung der sonderpädagogischen Diagnostik, die in den siebziger Jahren ihren Anfang nahm und mit Kobis¹⁰⁴ Gegenüberstellung der Termini „Einweisungsdiagnostik“ und „Förderdiagnostik“ erstmals ihre begriffliche Manifestation erhielt, fand dadurch jedoch noch keinen endgültigen Abschluss. Nach anfänglicher Begeisterung für den auf den ersten Blick unter pädagogischen Gesichtspunkten attraktiven Ansatz der „Förderdiagnostik“ habe sich, so schreibt Hansen, mit den Jahren der Bewährung in der sonderpädagogischen Praxis eher Ernüchterung breit gemacht.¹⁰⁵ Es habe sich ein zunehmendes Gefühl von Unzufriedenheit über Begrifflichkeit, Anspruch und Wirklichkeit der Förderdiagnostik entwickelt, die bei näherer Prüfung als problematisch erschienen. So sei zum Beispiel das förderdiagnostische Postulat nach Verzahnung von Diagnostik und Intervention ein problematisches Moment – ja, ein Anspruch, der, wie Jörg Schlee kritisiere¹⁰⁶, überhaupt nicht einlösbar sei, da sich aus einem diagnostischen Ist-Zustand keine Hinweise darüber ableiten ließen, wann, wie und mit welchen Zielen interveniert werden solle.¹⁰⁷ Auch scheine die Rolle der Diagnostik, so Hansen weiter, von den Anwälten der Förderdiagnostik falsch eingeschätzt – man könne auch sagen überschätzt – zu werden, wenn diese behaupteten, die selektierenden Diagnostikstrategien seien verantwortlich für Selektion. Denn nicht bestimmte diagnostische Modellvorstellungen und Instrumente riefen Selektionsprozesse hervor, sondern die durch gesellschaftliche Realitäten vermittelten Anforderungen an Diagnostik (etwa ein gegliedertes segregierendes Schulsystem).¹⁰⁸ Ulrich Schröder

¹⁰³ Bundschuh, K. (1999⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München, S.57 f; Hervorhebungen durch die Verfasserin vorgenommen

¹⁰⁴ vgl. Kobi, E. (1977): Einweisungsdiagnostik – Förderdiagnostik: eine schematische Gegenüberstellung. Vierteljahresschr. Heilpäd. 46, S.115-123

¹⁰⁵ vgl. Hansen, G. (1992): Die Misere der sonderpädagogischen Diagnostik – Bestandsaufnahme und Vermittlungsversuch. In: Hansen, G. (Hrsg.) (1992): Sonderpädagogische Diagnostik. Paffweiler, S.25

¹⁰⁶ vgl. Schlee, J. (1985): Zum Dilemma der heilpädagogischen Diagnostik. VHN 54 (1985) 3, S.256-279

¹⁰⁷ vgl. Hansen, G. (Hrsg.) (1992): Sonderpädagogische Diagnostik. Paffweiler, S.26

¹⁰⁸ vgl. ebd.

habe dies so pointiert: „Selektion sollte man nicht auf dem ‚Nebenkriegsschauplatz‘ der Diagnostik bekämpfen, sondern auf dem Felde (sonder)pädagogischer Diskussion und Praxis.“¹⁰⁹ Als bedenklich, weil suggestiv, müsse auch die Wahl der positiv konnotierten Vorsilbe ‚Förder-‘ gelten. Die begriffliche Abgrenzung von der so genannten Selektionsdiagnostik (wobei hier geschickt ein negativ konnotierter Begriff gegenübergestellt werde) leiste einer Einstellung Vorschub, es gäbe ‚gute‘ und ‚böse‘ Diagnostiker und deren Bewertung als ‚gut‘ oder ‚böse‘ habe sich nach ihrer theoretischen (und – damit verknüpft – methodologischen und wissenschaftstheoretischen) Orientierung zu richten. Für den Bereich der Sonderpädagogik erscheine eine solche Hypostatisierung von Schwarz-Weiß-Gegensätzen unangebracht, denn es gehöre quasi zum Berufsethos des Sonderpädagogen, *für* den behinderten Menschen Stellung zu beziehen, ihn zu schützen, zu fördern und ihm Lebensperspektiven zu eröffnen. Dazu könnten *auch* verantwortlich getroffenen Zuordnungsentscheidungen beitragen, wobei weder sie noch ihre Vertreter unpädagogisch oder ‚böse‘ seien.¹¹⁰ Hansen weist im Gegenzug auf die Möglichkeit hin, dass auch förderdiagnostische Befunde zur Entscheidung zuordnungsrelevanter Problemstellungen herangezogen werden können.¹¹¹

Neben dieser eher kritischen Einschätzung der Förderdiagnostik durch Hansen und andere Stellvertreter der sonderpädagogischen Fachwissenschaft lässt sich umgekehrt auch bei Vertretern der Förderdiagnostik beobachten, dass sie der einstmals in Zusammenhang mit der Selektionsdiagnostik stark kritisierten Verwendung direkter Verfahren – also psychometrischer Tests – ebenso positive Momente abgewinnen können: Tests lieferten in kurzer Zeit manchmal relativ viele, zum Teil bisher unbekannte Informationen, die auch für Förderprozesse eine Bedeutung hätten, bei der Verwendung von Individualverfahren sei gleichzeitig Verhaltensbeobachtung möglich, es bestehe zudem die Möglichkeit der Entdeckung bislang nicht bekannter oder falsch eingeschätzter Kompetenzen und Fähigkeiten, Tests lieferten manchmal einen Beitrag zur Erhellung von Ursachen für schulische Probleme und/oder Verhaltensauffälligkeiten und die Durchführung von Tests, die

¹⁰⁹ Schröder, U. (1983): Falsche Ansprüche und notwendige Aufgaben – Kritische Anmerkungen zur „Förderungsdiagnostik“. In: Kornmann, R./ Meister, H./ Schlee, J. (Hrsg.) (1983): Förderungsdiagnostik. Heidelberg, S. 58. Zit. n.: Hansen, G. (1992): Die Misere der sonderpädagogischen Diagnostik – Bestandsaufnahme und Vermittlungsversuch. In: Hansen, G. (Hrsg.) (1992): Sonderpädagogische Diagnostik. Pfaffenweiler, S.27

¹¹⁰ vgl. Hansen, G. (1992): Die Misere der sonderpädagogischen Diagnostik – Bestandsaufnahme und Vermittlungsversuch. In: Hansen, G. (Hrsg.) (1992): Sonderpädagogische Diagnostik. Pfaffenweiler, S.26

¹¹¹ vgl. ebd., S.27

Interpretation und Diskussion der Ergebnisse könnte manchmal eine bessere Einschätzung der Gesamtproblematik ermöglichen, etc..¹¹² Auch wird zunehmend die Ansicht vertreten, der Diagnostiker müsse sich den quantifizierenden Methoden ja nicht gänzlich ausliefern, er könne sich aber von Teilen der traditionellen Tests anregen lassen bei der Erarbeitung eigener variantenreicher Methoden [...]¹¹³

Demzufolge verwundert es nicht, wenn sich im Laufe der Zeit neue Einsichten in der sonderpädagogischen Diagnostik-Debatte eingestellt haben, die den Boden für eine Weiterentwicklung bereiteten. Sehr schön formuliert findet sich hierzu bei Hansen: „Nach langen Jahren der wissenschaftlichen Diskussion über pädagogische Diagnostik sollte sich allmählich doch die Auffassung durchgesetzt haben, daß *jeder* Ansatz bedeutsame Argumente für sich beanspruchen kann, aber *auch* Schwächen aufweist.“¹¹⁴ Aus diesem Grunde vertritt er die Position einer „**pragmatisch-eklektischen Diagnostik**“ und postuliert, dass es für eine umfassende und vollständige Diagnostik gelte, die konfligierenden methodischen Zugänge miteinander zu verknüpfen, ohne sie zu fusionieren, d.h. ihre jeweiligen Eigenheiten und Erfordernisse zu vernachlässigen.¹¹⁵ Ein pragmatisch-eklektisches Vorgehen lege, so Hansen, die Fesseln einseitiger theorieimmanenter Beschränkungen ab und vertrete anstatt dessen die Überzeugung, dass unterschiedliche Denkweisen, Schulrichtungen mit verschiedenen theoretischen Implikationen und Methoden zur Lösung diagnostischer Fragestellungen beitragen.¹¹⁶ Diagnostik müsse multimethodal und multidimensional sein, bedürfe einer vielseitigen offenen Orientierung, dürfe sich einzelnen Erkenntniszugängen nicht verschließen.¹¹⁷ Hansen stellt heraus, dass der eklektische Ansatz pluralistisch orientiert sei und verschiedene theoretische Bezugssysteme unter dem Aspekt der Nützlichkeit und Brauchbarkeit für das praktische diagnostische Handeln einschließe.¹¹⁸

¹¹² vgl. Bundschuh, K. (1999⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München, S.63

¹¹³ vgl. Tietze-Fritz, P. (1992): Handbuch der heilpädagogischen Diagnostik. Konzepte zum Erkennen sensorischer und psychomotorischer Auffälligkeiten in der interdisziplinären Frühförderung. Dortmund, S.136

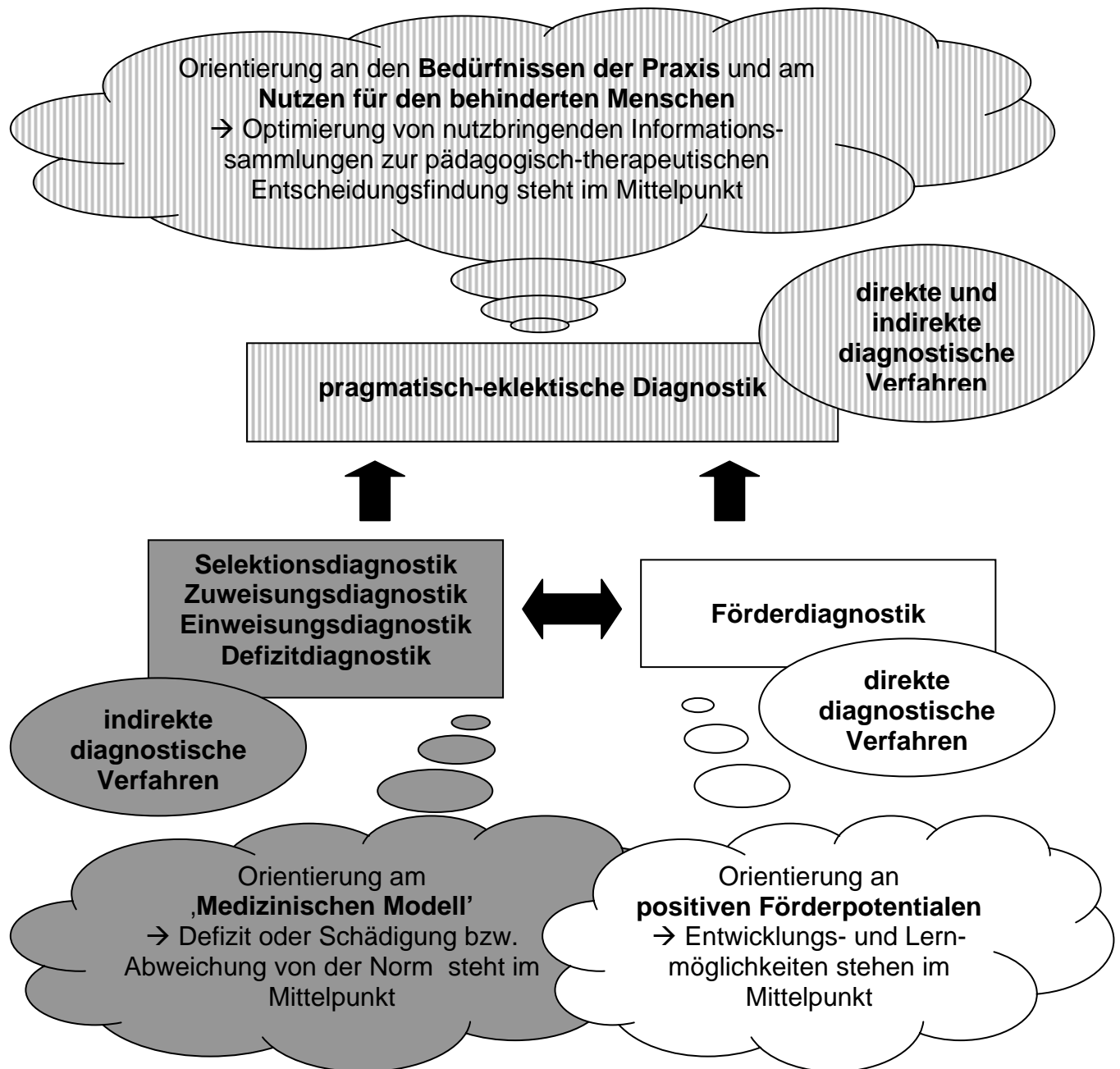
¹¹⁴ Hansen, G. (1992): Die Misere der sonderpädagogischen Diagnostik – Bestandsaufnahme und Vermittlungsversuch. In: Hansen, G. (Hrsg.) (1992): Sonderpädagogische Diagnostik. Pfaffenweiler, S.9-30 S.13

¹¹⁵ vgl. ebd., S. 12

¹¹⁶ vgl. ebd., S.13

¹¹⁷ vgl. ebd., S.10

¹¹⁸ vgl. ebd.



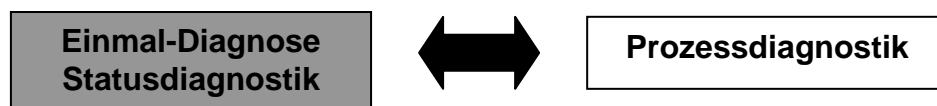
Gemäß der eklektischen Auffassung habe jede Art von diagnostischer Information ihre Existenzberechtigung, sofern sie zur Überprüfung und Formulierung förderungsrelevanter Hypothesen oder zur Optimierung pädagogisch-therapeutischer Entscheidungsfindungen beitrage – die Art der zugrunde liegenden modelltheoretischen Annahme sowie des zugehörigen Erfassungsinstrumentariums sei dabei sekundär.¹¹⁹ Das Kriterium dürfe nicht länger die Entsprechung zu einem wissenschaftstheoretischen Paradigma, die Zuordnung zu vermeintlich ‚guten‘ diagnostischen Modellvorstellungen (wie etwa zur Förderdiagnostik) oder das Bedürfnis einer möglichst widerspruchsfreien Vorgehensweise (im Sinne einer entweder *nur* quantitativen oder *nur* qualitativen Strategie) sein, sondern vorrangig

¹¹⁹ vgl. ebd.

der Nutzen für den Menschen.¹²⁰ Die Zielsetzung einer pragmatisch-eklektischen Diagnostik könne – in Anlehnung an den eklektischen Ansatz von Frederick Thorne – in der Konstituierung einer konsistenten, *ganzheitlichen Wissensstruktur* durch die *Integration von Beiträgen unterschiedlicher diagnostischer Tätigkeiten* bestimmt werden [...].¹²¹ Dies sei nichts anderes als eine phänomenologische Synthese der beiden konträren Erkenntniswege der Pädagogik: der hermeneutisch verstehenden und der empirisch-analytischen, und die sich daraus bildende Wissensstruktur habe systemischen Charakter – sie sei gezwungen, ständig neue Informationen zu assimilieren und zu integrieren, um präzise Deskriptionen und Prognosen zu stellen und nicht ein überholtes Bild vom Probanden zu zeichnen.¹²² In diesem Zusammenhang plädiert Hansen für eine längsschnittliche *Prozessdiagnostik*, die darauf abziele Veränderungen festzustellen – zum Beispiel die Frage betreffend, ob eine bestimmte therapeutische Maßnahme zum gewünschten Ziel geführt habe¹²³. Der hier auftauchende Begriff der „**Prozessdiagnostik**“ findet sich auch bei Vertretern des förderdiagnostischen Ansatzes, wie z.B. bei Sautter:

„Folgerichtig kann sich diagnostisches Handeln nicht mehr in einer <Einmal-Diagnose> erschöpfen; immer wird *Prozess-Diagnostik* notwendig sein, um sich mehr und mehr verstehend der Problemlage eines Menschen mit Behinderung annähern zu können. Diagnostisches Handeln dient nicht mehr (nur) der Feststellung eines Zustands (wie z.B. der Feststellung des Grades der Schwerbehinderung); es dient der Auffindung von konkreten Zielen und entsprechenden Möglichkeiten der Förderung.“¹²⁴

Erneut scheint sich ein begriffliches Gegensatzpaar abzuzeichnen, das ebenfalls vor dem Hintergrund der Umorientierung der sonderpädagogischen Diagnostik von der „Einweisungsdiagnostik“ hin zur „Förderdiagnostik“ verstanden werden muss:



¹²⁰ vgl. ebd.

¹²¹ vgl. ebd.; Hervorhebung durch die Verfasserin vorgenommen

¹²² vgl. ebd.

¹²³ vgl. ebd., S.14

¹²⁴ Sautter, H. (2004): Behinderungsbegriff und diagnostisches Handeln. In: Gäch, A. (2004): Phänomene des Wandels. Wozu Heilpädagogik und Sozialtherapie herausgefordert sind. Luzern, S. 258; Hervorhebungen durch die Verfasserin vorgenommen

Die „einmal“ durchgeführte diagnostische Untersuchung, die entweder zur Einweisung in eine sonderpädagogische Einrichtung führen oder den Verbleib an einer allgemein bildenden Schule erweisen sollte, wurde im Zuge einer mehr und mehr „förderdiagnostischen“ Orientierung stark kritisiert – eines der ersten Beispiele dafür findet sich in den von Kobi formulierten Thesen zur Förderdiagnostik, in denen auch der Prozessgedanke stark betont wird: „FD [Förderdiagnostik]¹²⁵ ist nicht ein Akt, sondern ein Prozeß. Kontinuierliche Situationsanalysen innerhalb der Interventionen weisen FD als Begleit-Diagnostik aus. Sie ermitteln Daten und Fakten, die in einem direkten Bezug stehen zu heilpädagogisch-orthodidaktischen Interventionen und Innovationen.“¹²⁶ Die dynamische und prozessuale Vorgehensweise von Diagnostik, die hier als Grundsatz eingefordert wird, hält auch Bundschuh ohne Einschränkung für wünschenswert¹²⁷, und Kornmann spricht sich diesbezüglich in ganz ähnlicher Weise aus: „Zeitlich kann eine förderungsspezifische Diagnostik nicht auf die Überprüfungsperiode beschränkt bleiben. Sie muss dann angewendet werden, wenn Lernschwierigkeiten auftreten.“¹²⁸ Bundschuh nennt als einen wichtigen Aspekt einer prozessorientierten Diagnostik „die unmittelbare und stetige Beobachtung schulischen Lern-, Leistungs- und sozialen Verhaltens und die Umsetzung dieser Beobachtungen in unmittelbar helfende und fördernde Maßnahmen didaktischer, pädagogischer und sozialer Art.“¹²⁹ Aus diesem prozessualen Verständnis von Diagnostik, das auch von Vertretern des nachfolgenden, heute zunehmend praktizierten pragmatisch-eklektischen Ansatzes übernommen wurde (s. o.), lässt sich ableiten, dass Unterricht sowohl an allgemein bildenden als auch an sonderpädagogischen Einrichtungen immer wieder diagnostische Elemente einfließen lassen muss, um seinem Anspruch auf Förderung und „Fortschritt der Persönlichkeit durch Erweiterung der Handlungskompetenz“¹³⁰ nachzukommen.

¹²⁵ Anm. d. Verfasserin

¹²⁶ Kobi, E. (1977): Einweisungsdiagnostik – Förderdiagnostik: eine schematische Gegenüberstellung. Vierteljahresschr. Heilpäd. 46, S.115-123. Zit. n. Bundschuh, K. (1999⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München, S.53

¹²⁷ vgl. Bundschuh, K. (1999⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München, S.54

¹²⁸ Kornmann, R. (1975): Diagnostik bei Lernbehinderten. Rheinstetten, S.11 f. Zit. n. Bundschuh, K. (1999⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München, S.49

¹²⁹ Bundschuh, K. (1985): Dimensionen der Förderdiagnostik bei Kindern mit Lern-, Verhaltens- und Entwicklungsproblemen. München – Basel, S.35f. Zit. n. Ledl, V. (1994): Kinder beobachten und fördern. Eine Handreichung zur gezielten Beobachtung und Förderung von Kindern mit besonderen Lern- und Erziehungsbedürfnissen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf. Wien, S. 23

¹³⁰ Bundschuh, K. (1999⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München, S.58

Ein letztes antithetisches Begriffspaar soll in diesem Abschnitt noch kurz erwähnt werden, das im Zuge der sonderpädagogischen Debatte und Entfernung von der traditionellen Diagnostik ebenfalls häufig auftaucht:



Hierzu schreibt Bundschuh: „Häufig bestand nur Interesse an dem, was „ist“ im weitgehend statischen Sinn (Persönlichkeitsmerkmale und -eigenschaften). Dieser Aspekt erweitert sich nun in Richtung was „soll“, und wie dieses „soll“ erreicht werden kann.“¹³¹ Die Bestrebungen der sonderpädagogischen Diagnostiker richten sich im Zuge dieser neuen Orientierung der Förderdiagnostik und im Zuge der von ihr bevorzugten „direkten diagnostischen Verfahren“ vermehrt auf die Beobachtung von Schülerverhalten in spezifischen Lernsituationen und Lernprozessen. Verhaltensbeobachtungen in flexibler und variabler Form, Situationsanalysen und Modelle, die in engem Zusammenhang mit unterrichtlichem Geschehen stehen (wie das „Interventions-Entscheidungs-Modell“ von Karl-Ludwig Holtz)¹³² werden als Alternativmodelle zur herkömmlichen Diagnostik angesehen. Bereits Kobi formuliert als förderdiagnostische These: „In der FD werden das Subjekt, seine Leistungen und sein *Verhalten* im Bezugssystem seiner gegenwärtigen Lebensumstände und deren Anforderungen gesehen und ‚fest‘-gestellt. FD ist an intraindividuellen Unterschieden interessiert.“¹³³ Demgegenüber zielt die normorientierte Diagnostik, die den Vergleich mit einer größeren Bezugsgruppe zulässt, auf interindividuelle Unterschiede ab und untersucht mittels psychologischer Testverfahren – wie z. B. Leistungstests, Persönlichkeitstests, Motivations- und Interessenstests – Persönlichkeitsmerkmale mit dem Ziel, eine möglichst quantitativen Aussage über den relativen Grad der individuellen Merkmalsausprägung zu machen.¹³⁴ Durch die langjährige ausschließliche Verwendung psychologischer Tests – also überwiegend psychodiagnostischer Methoden (s.o.) – hatte sich die Sonderpädagogik den Vorwurf der „Merkmals- und Eigenschaftsdiagnostik“ eingehandelt, dem nun im Zuge förderdiagnostischer Orientierung mit dem neuen Ansatz der „Verhaltensdiagnostik“

¹³¹ ebd.

¹³² vgl. ebd., S.51

¹³³ Kobi, E. (1977): Einweisungsdiagnostik – Förderdiagnostik: eine schematische Gegenüberstellung. Vierteljahresschr. Heilpäd. 46, S.115-123. Zit. n. Bundschuh, K. (1999⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München, S.52; Hervorhebungen durch die Verfasserin vorgenommen.

¹³⁴ vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Psychologischer_Test (05.12.2006)

begegnet werden sollte. Heute lehnen Vertreter der Förderdiagnostik jedoch den Einsatz psychodiagnostischer Verfahren zur Informationsgewinnung nicht mehr strikt ab, sofern das Ergebnis für die betroffene Person nicht „Festlegung“ bedeutet¹³⁵, und Vertreter des pragmatisch-eklektischen Ansatzes sprechen sich – aus bereits dargestellten Gründen – für eine Beendigung der „verkrusteten und realitätsfernen Theorie- und Methodendiskussion“¹³⁶ aus und mahnen zur Rückbesinnung auf Ziel- und Zweckdimensionen der Diagnostik: „Sonderpädagogische Diagnostik sollte sich davor hüten, sich in die zum Teil auf die Diagnostikdiskussion innerhalb der Psychologie zurückgehenden, ausschließend-alternativ formulierten Denkschemata (wie Eigenschafts- versus Verhaltensdiagnostik, Status- versus Prozessdiagnostik, Selektions- versus Förderdiagnostik) einpressen zu lassen.“¹³⁷

2.3.2. Diagnostische Verfahren in der Sonderpädagogik

Es würde den Rahmen dieser Arbeit bei Weitem sprengen, wollte man die Vielzahl diagnostischer Verfahren, ausgearbeiteter Erhebungsinstrumente und methodischer Modelle, welche in der pädagogisch-psychologischen und sonderpädagogischen Praxis inzwischen entwickelt wurden und heute eingesetzt werden können, einzeln darzustellen versuchen. Selbst auf eine grob zusammenfassende Übersicht über die einzelnen Bereiche förderdiagnostischer Praxis muss hier aufgrund ihres Umfangs mit Verweis auf die entsprechende Fachliteratur¹³⁸ verzichtet werden. Wie kann es dennoch gelingen, einen Einblick in die Verfahren sonderpädagogischer Praxis zu gewinnen? Eine von Bundschuh¹³⁹ aufgestellte Klassifikation von Methoden zur förderdiagnostischen Informationsgewinnung, die an der praktischen Arbeit im sonderpädagogischen Bereich orientiert sind, soll hierbei behilflich sein:

- ◆ Informationsgespräche: anamnestisches Gespräch, Explorationsgespräch
- ◆ Verhaltensbeobachtungen
 - ◇ als untersuchungsbegleitende Methode in systematischer oder freier, aber gerichteter Form

¹³⁵ vgl. Bundschuh, K. (1999⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München, S.35

¹³⁶ vgl. Hansen, G. (1992): Die Misere der sonderpädagogischen Diagnostik – Bestandsaufnahme und Vermittlungsversuch. In: Hansen, G. (Hrsg.) (1992): Sonderpädagogische Diagnostik. Pfaffenweiler, S.10

¹³⁷ ebd., S. 28

¹³⁸ z.B.: Bundschuh, K. (1999⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München oder: Ledl, V. (1994): Kinder beobachten und fördern. Wien oder: Tietze-Fritz, P. (1992): Handbuch der heilpädagogischen Diagnostik. Konzepte zum Erkennen senso- und psychomotorischer Auffälligkeiten in der interdisziplinären Frühförderung. Dortmund

¹³⁹ vgl. Bundschuh, K. (1999⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München, S. 118

- ◇ als unterrichtsbegleitende Methode in systematischer oder freier, aber gerichteter Form
- ◇ in der natürlichen Situation, z.B. Spiel, zu Hause während des Tages (systematisch oder gerichtet)
- ◆ Verfahren zur Diagnose kognitiven Verhaltens (Intelligenztests)
 - ◇ Individualverfahren
 - ◇ Gruppenverfahren
- ◆ Schulleistungstests
 - ◇ für die sonderpädagogische Diagnostik spezifische Verfahren
 - ◇ Schulleistungstests mit förderdiagnostischer Bedeutung
 - Mehrfächrige Schulleistungstests
 - Fächerspezifische Tests
 - Informelle Verfahren
- ◆ Methoden zur Beobachtung und Überprüfung verschiedener Bereiche (teils als Test, teils mehr als Verhaltensbeobachtung)
 - ◇ Soziales und affektiv-emotionales Verhalten
 - Quantitativ orientierte Verfahren
 - Projektive Verfahren
 - ◇ Arbeitsverhalten
 - ◇ Sprachliches Verhalten – Sprache
 - ◇ Motorik
- ◆ Sonstige Verfahren mit förderdiagnostischer Bedeutung

Betrachtet man dieses Ordnungssystem Bundschuhs, so fällt auf, dass *inhaltliche* (Kognition, Sprache, Motorik), *schulspezifische* (Schulleistung, Arbeitsverhalten) und rein *methodische* Kriterien (anamnestische Gespräche, Explorationsgespräche, Verhaltensbeobachtungen, Tests, quantitativ orientierte Verfahren, projektive Verfahren) bei der Klassifikation bunt vermischt wurden.

Inhaltlich verwenden die meisten Ordnungsschemata zur Feststellung von Förderbedarf zumeist folgende Kategorien¹⁴⁰:

- Motorik
- Wahrnehmung
- Sprache
- Kognition
- Verhalten

¹⁴⁰ vgl. Ledl, V. (1994): Kinder beobachten und fördern. Wien, S.34

Methodisch lassen sich verschiedene Ordnungsprinzipien finden, die Verwirrung hervorrufen können: Zum einen die Einteilung in

- qualitative Verfahren und
- quantitative Verfahren

zum anderen die bereits von den Methoden der psychologischen Diagnostik bekannte strukturierende Einteilung in

- Anamnese
- Exploration
- Verhaltensbeobachtung
- Tests

Da einige dieser methodischen Herangehensweisen bereits im vorigen Kapitel begrifflich geklärt und erläutert wurden¹⁴¹, sollen hier nur noch die bisher ungenannten Begriffe und Verfahren aufgegriffen und in einen klärenden Zusammenhang gestellt werden.

Dem in Bundschuhs Auflistung auftauchende Begriff der „**quantitativen Verfahren**“ steht derjenige der „**qualitativen Verfahren**“ gegenüber. Beide Begriffe haben ihren Ursprung in der empirischen Sozialforschung und bezeichnen unterschiedliche Wege der Erkenntnisgewinnung, auf die hier nicht in aller Ausführlichkeit eingegangen werden kann. Der Hauptunterschied dieser beiden wissenschaftlichen Verfahrensweisen besteht in der Erhebung¹⁴² und Aufbereitung von Daten: Während qualitative Methoden dabei eine sinnverstehende, interpretative Herangehensweise aufweisen, also an der Rekonstruktion von Sinn (subjektive Faktoren, Intentionalität) orientiert sind und Phänomene und Sichtweisen in ihren inneren, argumentativen und praktischen Strukturen erhellen wollen, setzen quantitative Methoden dabei Hypothesen voraus, die dann getestet werden, und zielen damit auf eine systematische Messung und Auswertung von Fakten mit Hilfe verschiedener Erhebungsinstrumente.¹⁴³ Die quantitativen Verfahren beispielsweise, die Bundschuh **zur Beobachtung und Überprüfung des sozialen und affektiven Verhaltens**

¹⁴¹ vgl. Kap. 2.3.1: Anamnese, Exploration, psychometrische Testverfahren

¹⁴² Die häufigsten Verfahren zur Erhebung von Daten im Rahmen einer quantitativer Methodik sind die Befragung, die Beobachtung, das Experiment und die Inhaltsanalyse, wobei sich auch die qualitative Methodik dieser Verfahrensweisen bedient (z.B. bei elaborierten, also ausgearbeiteten Methoden wie dem qualitativen Interview, der qualitativen Inhaltsanalyse oder der teilnehmenden Beobachtung). (vgl.: http://de.wikipedia.org/wiki/Qualitative_und_Quantitative_Verfahren (06.01.2007))

¹⁴³ vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Qualitative_und_Quantitative_Verfahren (06.01.2007)

nennt¹⁴⁴, zeichnen sich dadurch aus, dass sie bereits quantitativ erfassbare Kategorien enthalten (z.B. Sozialverhalten, Motivation) und dass die in ihnen ermittelten Daten und Beobachtungen anschließend ausgezählt, rechnerisch verarbeitet und graphisch veranschaulicht werden. Die Verfahren sind normiert und erlauben daher einen Vergleich mit einer größeren Normgruppe. Ebenso zu den quantitativen Verfahren zählen die von ihm genannten **Verfahren zur Diagnose kognitiven Verhaltens (Intelligenztests)**, bei denen in der Regel immer eine quantitative Auswertung der Daten erfolgt. Alle Verfahren, bei denen das zu untersuchende Merkmal metrisch (messbar) ist – also **psychometrische** und **soziometrische Tests** sowie **motometrische Testverfahren** (Motodiagnostik) – können den quantitativen Verfahren zugerechnet werden, ebenso **Schulleistungstests**, die jedoch häufig sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Auswertung erlauben (s.u.).

Demgegenüber werden die bei **anamnestischen Gesprächen** oder **Explorationsgesprächen** vom sonderpädagogischen Diagnostiker ermittelten Daten und Beobachtungen in der Regel *nicht* quantitativ ausgewertet – also nicht ausgezählt, rechnerisch verarbeitet, graphisch veranschaulicht und zu denjenigen einer Normgruppe in Beziehung gesetzt – sondern in interpretativer, sinnverstehender, also *qualitativer* Weise zum Erkenntnisgewinn genutzt. Dies wird auch bei den meisten Verhaltensbeobachtungen im schulischen Kontext der Fall sein, die in diagnostische Informationssammlungen einfließen.¹⁴⁵ Daher können diese Verfahren dort zumeist als „qualitative Verfahren“ eingestuft werden – gleichwohl Befragungen und Beobachtungen ebenfalls gängige Datenerhebungsverfahren der quantitativen Methodik darstellen, Grundlage vieler Tests bilden und deshalb prinzipiell beiden Erkenntnisrichtungen zugeordnet werden müssen – je nachdem, ob sie in qualitativer Weise oder in quantitativer Weise ausgerichtet sind und ausgewertet werden. Qualitative und quantitative Verfahren bilden also übergeordnete methodische Kategorien der sozialwissenschaftlichen

¹⁴⁴ z.B. „Vineland Social Maturity Scale“ (VSMS) von Doll, „Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter“ (BBK) von Erna Duhm (1980), „Pädagogische Analyse und Curriculum der sozialen und persönlichen Entwicklung des geistig behinderten Menschen“ (P-A-C) von Günzburg (1991); „Sozialer Motivationstest“ (S-M-T) von r. Müller (1973), Der „Kinder-Angst-Test“ (K-A-T) von Turner und Tewes (1969, 1975), „Angstfragebogen für Schüler“ (AFS) von Wieczerkowski et al. (1991) (vgl. Bundschuh, K. (1999⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München, S.194ff)

¹⁴⁵ „Qualitative Lerndiagnostik betont die qualitativen Methoden in der Diagnostik wie Verhaltensbeobachtung und Verhaltensbeschreibung, Situationsanalyse und Gespräche. [...] Es handelt sich um einen ständigen Prozess von Beobachtung, Hypothesenbildung, Förderung, Neubewertung und Veränderung von Förderung.“ (Bundschuh, K. (1999⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München, S. 287)

Erkenntnisbildung, denen die verschiedenen diagnostischen Methoden unterzuordnen sind, welche – je nach Erhebung und Auswertung der Daten – dem einen oder anderen Erkenntnisweg zugeordnet werden können. Tendenziell könnte man für die praktische Arbeit im sonderpädagogischen Bereich eventuell folgende polarisierende Zuordnung machen, deren Richtigkeit anhand der einzelnen Methoden zur förderdiagnostischen Informationsgewinnung noch genauer überprüft werden müsste:

quantitative Verfahren	qualitative Verfahren
<ul style="list-style-type: none"> jede Art „-metrischer“ Test 	<ul style="list-style-type: none"> Anamnese Exploration Verhaltensbeobachtung

In der Regel gibt es für alle oben genannten inhaltlichen Kategorien (Motorik, Wahrnehmung, Sprache, Kognition, Verhalten) zur Feststellung von Förderbedarf sowohl quantitative als auch qualitative diagnostische Verfahren, und in der Regel werden in jedem Bereich auch die bereits genannten Methoden (Anamnese, Exploration, Verhaltensbeobachtung, Test) zur diagnostischen Untersuchung eines speziellen Bereiches eingesetzt¹⁴⁶:

Motorik	Wahrnehmung	Sprache	Kognition	Verhalten
<ul style="list-style-type: none"> Anamnese Exploration Verhaltensbeobachtung „-metrischer“ Test 	<ul style="list-style-type: none"> Anamnese Exploration Verhaltensbeobachtung „-metrischer“ Test 	<ul style="list-style-type: none"> Anamnese Exploration Verhaltensbeobachtung „-metrischer“ Test 	<ul style="list-style-type: none"> Anamnese Exploration Verhaltensbeobachtung „-metrischer“ Test 	<ul style="list-style-type: none"> Anamnese Exploration Verhaltensbeobachtung „-metrischer“ Test

Auf dem Markt befindlichen psychologischen „**Tests**“ – ob im kognitiven, moto-, sozio- oder psychodiagnostischen Bereich – sind in der Regel standardisiert¹⁴⁷, um

¹⁴⁶ Eine umfassende Übersicht über standardisierte Testverfahren zur Feststellung von Förderbedarf in den einzelnen Inhaltskategorien findet sich bei Ledl, V. (1994): Kinder beobachten und fördern. Wien

¹⁴⁷ In der Literatur werde, so Bundschuh, der Begriff Standardisierung zumeist ohne besondere Erläuterungen verwendet als Oberbegriff für die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität. Unter diesem Aspekt werde unter einem standardisierten Test verstanden, dass eine einheitliche Testsituation gegeben sei, dass er normiert sei, dass hinreichende Reliabilitäts- und Validitätsuntersuchungen vorlägen, die Gütekriterien also in befriedigendem Maße gewährleistet seien. Bundschuh gibt jedoch zu bedenken, dass man den Begriff Standardisierung auch auf seinen eigentlichen Inhalt einengen und auf die Abgrenzung der Verhaltensstichprobe beziehen könne. Die Bedingungen, die dazu gelten müssen, entnimmt er Kleber: „1. Das zu verwendende Material wird entwickelt und in gleicher Form für alle Testdurchführungen bereitgestellt. 2. Die Aufgaben werden inhaltlich erprobt und die günstigste Form für alle Testdurchführungen verbindlich festgelegt [...] 3. Wird die Beobachtungsmethode festgelegt, d.h. es wird eine verbindliche Aufstellung erarbeitet, wie zu beobachten, zu protokollieren und auszuwerten ist, letztlich im günstigsten Falle auch, wie die gewonnenen

diesen Namen tragen zu können¹⁴⁸. Doch längst nicht alle testdiagnostischen Verfahren, die im schulischen – und auch vorschulischen – Bereich eingesetzt werden, sind rein quantitativ orientiert, also „-metrisch“, das heißt, nicht alle Verfahren ermitteln Daten, die anschließend ausgezählt, rechnerisch verarbeitet und graphisch veranschaulicht werden. So genannte **informelle Testverfahren** beispielsweise, die in fächerspezifischen Zusammenhängen wie in Mathematik oder Deutsch zum Einsatz kommen, zumeist Bezeichnungen wie „Arbeitsprobe“, „Diagnosebogen“, „Fehlerdiagnostik“, „Fehleranalysen“ tragen und weder psychometrisch angelegt noch standardisiert sind, werten erhobene Daten und Beobachtungen nach qualitativen Gesichtspunkten aus – und im Bereich Deutsch haben so genannte „diagnostische Rechtschreibtests“¹⁴⁹ sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Orientierung. Auch die von Ledl zu den genannten Förderbereichen systematisch zusammengestellten **„Beobachtungsbögen“**¹⁵⁰ ermitteln größtenteils keine Punktezahlen, anhand denen quantitativ ausgewertet und eingestuft wird, sondern geben qualitativ Hinweise auf einzelne Teilleistungsbereiche und stellen daher auch keine standardisierten Verfahren dar, gleichwohl sie zur Überprüfung und Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarf gedacht sind. Eine weitere Ausnahme bilden die so genannten **„projektiven Testverfahren“**. Bei ihnen erfolgt die Informationsgewinnung anders als durch die Anwendung psychometrischer Tests: „Im psychometrischen Test wird eine Leistung oder ein Verhalten *gemessen* und *bewertet* (einheitliche Bewertungsskala). Bei den Verfahren projektiver Art (z.B. Rohrschach-Test, „Familie in Tieren“ von L. *Brem-Gräser*, „Sceno“-Test von G. von *Staabs*, Thomas Erzähltest

Ergebnisse zu interpretieren sind.“ (Kleber, Ed. W. (1978³): Lehrbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Berlin, S.50f. Zit. n. Bundschuh, K. (1999⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München, S.108f)

¹⁴⁸ „Ein Verfahren kann als Test bezeichnet werden, wenn die folgenden Charakteristika zutreffen (Stieglitz & Baumann, 1994):

- Standardisierung bezüglich Durchführung, Auswertung und Interpretation
- Erhebung einer Erlebens- und Verhaltensstichprobe
- Messung der erhobenen Merkmale
- Nachweis von Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität sowie Nachweis von Normen“

Baumgärtel, dem diese Auflistung entnommen ist, bezieht sich auf folgende Literatur: Stieglitz, R.-D./

Baumann, U. (Hrsg.) (1994): Psychodiagnostik psychischer Störungen. Stuttgart. Vgl.: <http://www.diagnostik.uni-bremen.de/diaproa/verfahren/testbeisp.htm> (26.01.2007)

¹⁴⁹ Diagnostische Rechtschreibtests verfolgen eine doppelte Zielsetzung: Sie gestatten einerseits eine quantitative Auswertung (Beurteilung der Rechtschreibleistung als Fehlerzahl) und andererseits eine qualitative Auswertung (Bestimmung der Fehlerschwerpunkte), die die Grundlage für aufbauende gezielte Fördermaßnahmen bildet.

(vgl. Ledl, V. (1994): Kinder beobachten und fördern. Wien, S. 117)

¹⁵⁰ vgl. Ledl, V. (1994): Kinder beobachten und fördern. Wien, S. 67ff

von *Thomas*) werden Testergebnisse zumeist *charakterisiert*, beschrieben, signiert und *interpretiert*. Beim psychometrischen Test gibt es also richtige und unrichtige Lösungen (zuvor festgelegte Normenskala), bei den projektiven Methoden wird die Leistung zumeist nur nach *qualitativen* Gesichtspunkten charakterisiert. [...] Für den psychometrischen Test gibt es [bei der Auswertung]¹⁵¹ eine Wert- oder Normenskala, die mittels Berechnung zu einer Bewertung führt, während den projektiven Verfahren qualitative Einordnungsskalen zugrunde liegen, in welche die Ergebnisse einzuordnen sind.“¹⁵² Bundschuh betont, dass der Bereich der Unsicherheit bei den Verfahren projektiver Art wesentlich größer sein könne, kaum geschätzt werden könne, weil vor allem die Objektivität der Auswertung, der Interpretation und der diagnostischen Konsequenzen und daher auch die Gütekriterien der Zuverlässigkeit und Gültigkeit nicht in befriedigender Weise gegeben sind. Seiner Meinung nach könnten einige Tests mit projektivem Charakter auch von ausgebildeten Sonderpädagogen als Ergänzungsverfahren einbezogen werden, doch stehe die Handhabung an sich nur Psychologen und Psychotherapeuten zu, da sie besondere Kenntnisse, einer ganz besonderen Schulung und eine gründliche praktische Einübung benötigen.¹⁵³

Projektive Tests nehmen unter den **psychologischen Testverfahren** – die sich grob in **Fähigkeitstests**¹⁵⁴ und **Persönlichkeitstests**¹⁵⁵ unterteilen lassen – daher aus genannten Gründen eine Sonderstellung ein. Die Psychologie ordnet sie den Persönlichkeitstests zu. Als Persönlichkeitstests werden neben den projektiven Verfahren hauptsächlich **Fragebogenverfahren** verwendet, in denen der Proband

¹⁵¹ Anm. d. Verfasserin

¹⁵² Bundschuh, K. (1999⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München, S.116f

¹⁵³ vgl. ebd.

¹⁵⁴ Zu den **Fähigkeitstests** zählen – laut einer bei Bundschuh zu findenden Auflistung, die dem von R. Heiss (1964) herausgegebenen Handbuch der Psychologie Band 6 entnommen ist – folgende Tests:

- „**Intelligenztests**“, spezielle „Intelligenztests für Kinder“ (Tests aus der Binet-Reihe, Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder, Begabungs-Test-System,...); „Intelligenztests für Erwachsene“ (Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene, Intelligenz-Struktur-Test, ...) und Zeichentest zur Prüfung der Intelligenz (Aufgaben aus dem Binet-System, Benton-Test, Haus-Baum-Mensch-Test,...)
- **Entwicklungstests** (Wiener Entwicklungstest – Bühler-Hetzer, Entwicklungsdiagnose nach A.Gsell, Verfahren zur Überprüfung der **Motorik**...)
- **Schultests** (informelle Tests, standardisierte Tests, **Schulleistungstests**)
- Allgemeine **Leistungstests** (Pauli-Test, Konzentrations-Test...)
- Tests zur Prüfung **spezieller Fähigkeiten** (**Gesichtssinn**, **Gehörsinn**, Berufseignung, **Gedächtnis** ...)

(vgl.: Bundschuh, K. (1999⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München, S.113);

Hervorhebungen von der Verfasserin vorgenommen

¹⁵⁵ **Persönlichkeitstests** sind psychologische Tests zur Messung von Persönlichkeitseigenschaften (z.B. Angst oder Extraversion). Im Gegensatz zu Leistungstests, welche die kognitive Leistungsfähigkeit messen, geht es in Persönlichkeitstests um die Vorhersage emotionaler und motivationaler Aspekte des Verhaltens in Alltagssituationen. (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Pers%C3%B6nlichkeitstest> (07.01.2006))

sein eigenes gewohnheitsmäßiges Verhalten und Erleben beschreibt (so genannte Selbstbeschreibung)¹⁵⁶. Diese Art Persönlichkeitstests sind – wie Fähigkeitstests – zumeist als psychometrische¹⁵⁷ Tests angelegt und in der Regel standardisiert. Während Fähigkeitstests in nahezu allen der fünf inhaltlichen Kategorien zur Feststellung von Förderbedarf zur Anwendung kommen (s. Fußnote), sind Persönlichkeitstests vor allem in der **Inhaltskategorie „Verhalten“** – im Sinne von **sozialem und affektiv-emotionalem Verhalten** – von Bedeutung. Da das in dieser Arbeit später exemplarisch beschriebene Verfahren sich in der Inhaltskategorie „Verhalten“ bewegt, sollen die bisher genannten diagnostischen Methoden in diesem Bereich nochmals zusammengetragen und ergänzt werden:

soziales und affektiv-emotionales Verhalten	
quantitative Verfahren	qualitative Verfahren
<ul style="list-style-type: none"> • psychometrischer Test 	<ul style="list-style-type: none"> • Anamnese • Exploration • Verhaltensbeobachtung • projektiver Test

Neben der bisher verwendeten, an Bundschuh angelehnten Grobeinteilung (s. Tabelle oben) lassen sich in der Fachliteratur auch *andere* Einteilungen hinsichtlich grundlegender methodischer Vorgehensweisen der Diagnostik zur Informationsgewinnung finden, die diese Trennung bereits beinhalten, wie hier bei Seitz¹⁵⁸:

- psychodiagnostisches Gespräch
- Verhaltensbeobachtung
- Selbstbeurteilungsverfahren, insbesondere Persönlichkeitsfragebogen
- projektive Tests
- Leistungs- und Funktionsprüfung

Ausgehend davon, dass sich das psychodiagnostische Gespräch in dieser Einteilung von Seitz auf Anamnese und Exploration bezieht und mit Leistungs- und Funktionsprüfung psychologische Testverfahren wie Intelligenz-, Leistungs- und

¹⁵⁶ vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Psychologischer_Test (07.01.2007)

¹⁵⁷ „Psychometrische Tests werden von projektiven Tests unterschieden. Psychometrische Tests sind meist Fragebögen, mittels derer Persönlichkeitseigenschaften eines Probanden mit den durchschnittlichen Werten einer Normstichprobe verglichen werden.“ (<http://de.wikipedia.org/wiki/Pers%C3%B6nlichkeitstest>) (08.01.2007)

¹⁵⁸ vgl. Seitz, W. (Persönlichkeitsbeurteilung durch Fragebogen. Braunschweig, S. 61ff. Zit. n.: Seitz, W. (1992): Problemlage und Vorgehensweise der Diagnostik im Rahmen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: Hansen, G. (Hrsg.) (1992): Sonderpädagogische Diagnostik. Paffweiler, S. 131

Fähigkeitstests gemeint sind, soll die oben stehende Tabelle in erster Linie hinsichtlich psychometrischer Tests weiter spezifiziert und um das diagnostische Verfahren des **Persönlichkeitsfragebogens** weiter ausdifferenziert werden:

soziales und affektiv-emotionales Verhalten	
quantitative Verfahren	qualitative Verfahren
<ul style="list-style-type: none"> psychometrischer Test → Persönlichkeitsfragebogen als Selbstbeurteilungsverfahren 	<ul style="list-style-type: none"> Anamnese → Exploration → psychodiagnostische Gespräche Verhaltensbeobachtung projektiver Test

Eine Fülle standardisierter Persönlichkeitsfragebögen, die als Diagnoseverfahren zum sozialen und affektiv-emotionalen Bereich eingesetzt werden können, sind bei Ledl¹⁵⁹ aufgeführt, wo an selber Stelle auch zahlreiche projektive Verfahren beschrieben werden. Interessant in diesem Zusammenhang sind die Untersuchungen Michael P. Oversbergs, der im Rahmen seiner Dissertation 1988 eine statistische Erhebung zu den diagnostischen Verfahren vornahm, die bei Sonderschulaufnahmeverfahren (SAV) an Schulen für Erziehungshilfe in Nordrhein-Westfalen in diesem Zeitraum zur Anwendung kamen. Von den eingesetzten *Persönlichkeitstests* wurde der projektive Test „*Familie in Tieren*“ darin als zweit häufigstes Testverfahren genannt (eingesetzt an 14 von 37 Schulen = 37,8%).¹⁶⁰ Die häufigste Nennung erhielt der standardisierte *Angstfragebogen für Schüler (AFS)* (eingesetzt an 17 Schulen = 45,9%). An dritter Stelle stand die *Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala* für Kinder und Jugendliche (HANES) (eingesetzt an 12 Schulen = 32,4%), dicht gefolgt vom projektiven *Sceno-Test* (an 10 Schulen = 27,0%). *Baum-Test* und *Rosenzweig Picture Frustrationstest (PFT)* erreichten als ebenfalls projektive Verfahren Platz fünf (9 Schulen = 24,3%), ihnen folgten der psychometrische *Kinder-Angst-Test (K-A-T)* auf Platz sechs (8 Schulen = 21,6%). Vor dem gleichfalls psychometrischen *Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (PFK)* auf Platz acht (5 Schulen = 13,5%) stand der projektive *Children's Apperception Test (CAT)* auf Platz sieben (7 Schulen = 18,9%). An neunter Stelle der Nennungen standen das *Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI)* und der *Problemfragebogen für 11- bis 14-jährige* (4 Schulen = 10,8%) als

¹⁵⁹ vgl. Ledl, V. (1994): *Kinder beobachten und fördern*. Wien, S. 143ff

¹⁶⁰ vgl. Oversberg, M. P. (1988) : *Sonderpädagogische Diagnostik an Schulen für Erziehungshilfe in Nordrhein-Westfalen und in der universitären Sonderschullehrerausbildung in Köln*. München, S.112ff

psychometrische Testverfahren, gefolgt vom *Fragebogen zum Selbstkonzept (FKS)* auf Platz zehn (3 Schulen = 8,1%). Nur zweimal genannt wurden das *Freiburger-Persönlichkeitsinventar (FPI)* und der *Fragebogen: Einstellung zur Schule (FES)* (5,4%, 10. Platz) als psychometrische Verfahren sowie der *Schulangst-Test (SAT)* und der *Wartegg-Zeichentest (WZT)* als projektive Verfahren. Unter den einmaligen Nennungen befanden sich hauptsächlich psychometrische Testverfahren wie der *Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K)*, der *Anstrengungsvermeidungstest (AVT)*, der *Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (EAS)*, etc. – bis auf den *Rohrschachtest (RT)*, der als projektives Testverfahren in der Tat auch einmal unter den Nennungen auftauchte. Insgesamt ergab Oversbergs Auswertung, dass Sonderschullehrer in besagtem Zeitraum zur Diagnosefindung ca. 53% *psychometrische* und ca. 47% *projektive Testverfahren* benannten¹⁶¹, was er in Hinblick auf die Eignung der jeweiligen Verfahren und ihre jeweils erforderlichen Ausbildungsbedingungen diskutiert – worauf an dieser Stelle jedoch nicht weiter eingegangen werden soll. Seine Untersuchungen ergaben auch, dass neben den *Persönlichkeitstests* viele *psychologische Fähigkeits- und Leistungstests* eingesetzt wurden, dass die überwiegende Zahl der Schulen (34 von 37 Schulen = 91,9%) angab, zum SAV ein- bis mehrstündige *Verhaltensbeobachtungen* im Unterricht durchzuführen – dass sie also den Verhaltensbeobachtungen einen hohen Stellenwert für ihre Diagnosefindung beimaßen – und dass 84% aller Sonderschullehrer dieser Schulen *anamnestische Schülergespräche* führten.¹⁶²

Nachdem in diesem und dem vorangegangenen Abschnitt ein grober Abriss über die sonderpädagogische Diagnostik und ihre Verfahren gegeben wurde, wirft sich nun die Frage auf, wie künstlerische Gestaltungsformen mit diagnostischen Verfahren in Verbindung zu bringen sind.

2.3.3. Künstlerische Gestaltungsformen in diagnostischen Verfahren

In den bisherigen Ausführungen zur sonderpädagogischen Diagnostik tauchten an manchen Stellen bereits Verfahren auf, die bestimmte künstlerische Gestaltungsformen in ihre Untersuchungskonzeption einbinden. Das wohl

¹⁶¹ vgl. ebd., S.129

¹⁶² vgl. ebd., S.101ff

bekannteste Verfahren dieser Art, das – wie der vorausgegangene Abschnitt zeigte, sogar sehr häufig in der Praxis zum Einsatz kommt bzw. kam – ist der projektive Persönlichkeitstest „**Familie in Tieren**“ von Prof. Dr. Luitgard Brem-Gräser, bei dem das Kind durch folgende Aufforderung dazu animiert wird, eine ganz bestimmte Gestaltungsform zu erschaffen: „Du kennst doch Märchen, da werden oft Menschen in Tiere verwandelt und umgekehrt. Stelle Dir einmal vor, Deine Familie wäre eine Tierfamilie und zeichne Euch alle, natürlich auch Dich selbst, als Tiere. Numeriere bitte die Reihenfolge, nach der Du zeichnest und schreibe unter jedes Tier, wen es darstellen und was für ein Tier es sein soll. Es kommt nicht darauf an, daß Du besonders schön zeichnest, sondern nur darauf, was Du darstellen willst.“¹⁶³ Es entsteht also eine Zeichnung, auf der *beschriftete Tiere* zu sehen sind, und diese Zeichnung wird anschließend formal und inhaltlich gedeutet: Es wird einerseits analysiert, *wie* gezeichnet wird, d.h. die graphischen Merkmale werden ausgewertet (Strichstruktur, Flächenbehandlung, Formbehandlung) – andererseits wird sie inhaltlich daraufhin analysiert, *was* gezeichnet wird, und es wird versucht, den Inhalt der Zeichnungen zu deuten.¹⁶⁴ Das Testverfahren wird als diagnostisches Mittel eingesetzt, um Hinweise auf die Beziehungsstruktur innerhalb der Familie und auf die vom Kind erlebte Familienatmosphäre bzw. eine bestimmte dort auftretende Problematik (Geborgenheitsproblematik, Kontaktproblematik, Machtproblematik) zu erhalten.¹⁶⁵ Das Verfahren kann als *graphischer, thematisch festgelegter Gestaltungstest* bezeichnet werden, weil durch eine begrenzte Anweisung die Gestaltung eines bestimmten Themas angeregt wird¹⁶⁶. Ebenso verhält es sich bei dem bereits aus den 60-er Jahren stammenden **Baum-Test** von Karl Koch, in welchem die Testperson – ausgestattet mit einem weißen Blatt Papier im DIN A4-Format, einem mittelweichen bis weichen Bleistift und einem Radiergummi – die Aufforderung erhält: „Zeichnen Sie bitte einen *Obstbaum*, so gut Sie es können.“¹⁶⁷ Die entstandene Baumzeichnung wird auch hier formal und inhaltlich analysiert, dabei werden bestimmten *formalen Merkmalen* einzelner Baumteile auf der Zeichnung (z. B. verbogenen oder herabhängenden oder aufstrebenden Astformen)

¹⁶³ Brem-Gräser, L. (1992⁶): Familie in Tieren. Die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung. München, S.32

¹⁶⁴ vgl. ebd., S.69f

¹⁶⁵ vgl. ebd., S.84ff

¹⁶⁶ Demgegenüber lässt der Zeichner beim athematischen – also thematisch nicht festgelegten – graphischen Gestaltungstest seiner Phantasie freien Lauf. (vgl. Brem-Gräser, L. (1992⁶): Familie in Tieren. Die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung. München, S.17)

¹⁶⁷ Koch, K. (1976⁷): Der Baumtest. Der Baumzeichenversuch als psychodiagnostisches Hilfsmittel. Bern – Stuttgart – Wien, S.123

bestimmte *persönliche Merkmale* des Probanden zugeordnet (z. B.: „Rechts aufstrebend, links abfallend kann bedeuten: nach außen sicher und froh, im Innern niedergeschlagen, unsicher; [...] Äste, die herunterhängen wie die Köpfe müder Pferde, beinhalten alles, was mit dieser Gebärde unabsichtlich gesagt wird: das Kopfhängerische, Schwernehmende, Resignierende, Müde, Herabgestimmte.“¹⁶⁸) Nach einem so genannten Wittgenstein-Index (Höhe des Baumes in mm geteilt durch das Lebensalter des Zeichners in Jahren) kann man – nach Koch – angeblich sogar „vielfach gravierende, zum Teil vergessene Daten aus dem Leben des betreffenden Patienten am Baum ablesen“, indem man die Höhe von auffälligen Merkmalen des Baumes (durchbrochene Äste, Gabelungen, Knickungen im Stamm) durch den ermittelten Index teilt und so auf das entsprechende Lebensalter des Probanden stößt, in welchem ein für ihn gravierendes Lebensereignis stattgefunden hat.¹⁶⁹ Bei Kindern angewendet sollte der Baumtest als Entwicklungstest dienen, wozu Koch Entwicklungstabellen erstellte, für die er insgesamt 2641 Kinderbaumzeichnungen untersuchte und auswertete¹⁷⁰. Neben dem „Baumtest“ und „Familie in Tieren“ finden sich bei Brem-Gräser weitere *graphische, thematisch festgelegte Gestaltungstests* aufgeführt: **„Zeichnen eines Männchens“** (Goodenough), **„Zeichnen einer Frau, die im Regen auf der Straße spazieren geht“** (M.H.Fay), **„Zeichnen der Familie“** (F. Minkowska, A. Porot), **„H.T.P.-Technik (house, tree, person)“** (J. Buck), **„Meine Familie, ich, mein Haus“** (F. Minkowska), **„Zeichne Deine Familie“** (M. Flury).¹⁷¹

Zu den projektiven Testverfahren, die sich einer künstlerischen Gestaltungsform als psychodiagnostisches Hilfsmittel bedienen, zählt auch der **Wartegg-Zeichentest (WZT)**: Er besteht aus acht *Zeichenfeldern* mit genau definierten Vorgaben – beispielsweise einem *Punkt* oder einem *Halbkreis* – die der Proband weiter führen und vervollständigen soll, indem er *reale oder abstrakte Motive* in die Felder zeichnet, die auch mit Namen versehen werden sollen¹⁷². Bei diesem Test handelt es sich ebenfalls um einen *graphischen Gestaltungstest*, der jedoch nur die Beachtung formaler Richtlinien verlangt – indem er die Aufgabe stellt, die Zeichenvorgabe im Feld weiter zu führen – ansonsten aber *thematisch ungebunden* ist, da der Proband

¹⁶⁸ ebd., S.174f

¹⁶⁹ vgl. ebd., S.46

¹⁷⁰ vgl. ebd., S.60ff

¹⁷¹ vgl. Brem-Gräser, L. (1992⁶): Familie in Tieren. Die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung. München, S.17

¹⁷² vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Wartegg-Test> (25.01.2007)

beim Ausführen dieser Aufgabe große Spielräume hat und seiner Fantasie freien Lauf lassen kann. Nach Brem-Gräser scheint es weitere, thematisch ungebundene, also „*athematische*“ *Zeichentests* zu geben, bei denen der Proband irgendetwas zeichnet, ohne eine Vorgabe zu erhalten – also ohne, dass die Gestaltung eines bestimmten Themas angeregt wird. Jedoch werden bei ihr hierzu keine Beispiele oder Erläuterungen zu üblichen oder möglichen Anwendungsbereichen, Vorgehensweisen bzw. Auswertungsmodalitäten solcher athematischer graphischer Testverfahren genannt.¹⁷³

Vorkommnis künstlerischer Gestaltungsformen in ...
...projektiven Testverfahren
...graphischen Gestaltungstests (thematisch oder athematisch)
Beispiele: Familie in Tieren, Baum-Test, Wartegg-Zeichentest (WZT)

Allen bisher aufgeführten Testverfahren ist gemein, dass sie aus der Gruppe der *projektiven Testverfahren* stammen und als *graphische Gestaltungstests* gelten können, da der Proband dabei selbst – in einer zumeist genau festgelegten Gestaltungsform – aktiv zeichnerisch tätig wird, wobei angenommen wird, dass dabei Affekte und Emotionen zur Gestaltung kommen, aus denen auf dem Wege des Deutens Rückschlüsse auf die Persönlichkeit gezogen werden¹⁷⁴. *Zeichentests* finden sich jedoch auch unter den *psychometrischen Testverfahren*: sie werden dort – etwa in Aufgaben aus dem **Binet-System**, im **Benton-Test**, im **Haus-Baum-Mensch-Test** – zum Beispiel zur Prüfung der Intelligenz herangezogen¹⁷⁵. Wiederum finden sich auf Seiten der projektiven Testverfahren auch solche *Gestaltungstests*, die *nicht graphisch* angelegt sind, also nicht auf die Zeichnung als Gestaltungsform zurückgreifen, sondern auf weitere Gestaltungsformen wie das *freie oder darstellende Spiel*. Ein hierfür bekanntes Beispiel ist der „**Sceno-Test**“ von G. v. Staabs, bei dem die Probanden mittels standardisiertem Material – biegbaren Puppenfiguren, Tieren, Bäumen, Symbolfiguren und Dingen, die im täglichen Leben bedeutsam sind – eine *Szenengestaltung* vornehmen, in der das Alltags- und Beziehungserleben, Ängste, Wünsche und Bewältigungsstrategien erkennbar werden können.¹⁷⁶

¹⁷³ vgl. Brem-Gräser, L. (1992⁶): Familie in Tieren. Die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung. München, S.17

¹⁷⁴ vgl. ebd., S.18

¹⁷⁵ vgl. Bundschuh, K. (1999⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München, S.113

¹⁷⁶ vgl. <http://www.testzentrale.de/?mod=detail&id=453> (26.01.2007)

Künstlerische Gestaltungsformen finden sich also – so kann man an dieser Stelle resümieren – in vielfältigen Varianten insbesondere unter den projektiven Verfahren als *graphische Gestaltungstests* (thematisch oder athematisch) oder als andere *Gestaltungstests* – wozu alle Tests gezählt werden, die den Probanden auffordern, mit vorgegebenen Testmaterial (Spielzeug, Farbplättchen, geometrische Figuren) bestimmte oder freie Themen darzustellen, und bei denen „keine Leistungs- sondern Gestaltungsabsichten im Vordergrund stehen, die dem Individuum persönliche Ausdrucksmöglichkeiten eröffnen.“¹⁷⁷ Daneben finden sie sich auch in *psychometrischen Tests* zur Intelligenzmessung.

Vorkommnis künstlerischer Gestaltungsformen in ...		
...projektiven Testverfahren		...psychometrischen Testverfahren
...graphischen Gestaltungstests (thematisch oder athematisch)	...anderen Gestaltungstests (z.B. in szenisch darstellenden)	...Zeichentests im Rahmen von Intelligenztests
Beispiele: Familie in Tieren, Baum-Test, Wartegg-Zeichentest (WZT)	Beispiele: Sceno-Test	Beispiele: Aufgaben aus dem Binet-System, Benton-Test, Haus-Baum-Mensch-Test

Eine andere methodische Herangehensweise in – vorwiegend projektiven – Testverfahren besteht darin, künstlerische Gestaltungsformen folgendermaßen zu nutzen: nicht der Proband zeichnet, malt oder gestaltet *aktiv selbst* – wie bei den Gestaltungstests – sondern ihm wird *eine bereits vorgefertigte Gestaltungsform vorgelegt*, die er interpretieren soll. Brem-Gräser verwendet für diese zweite Form der projektiven Testmethodik den Begriff „*Interpretationstest*“¹⁷⁸. Hierbei kommen sehr verschiedenen Gestaltungsformen zum Einsatz, wie zum Beispiel *Tintenklecksbilder* beim bereits erwähnten „**Rohrschach-Test**“, der als Prototyp der so genannten „*Formdeuteverfahren*“¹⁷⁹ gelten kann. *Schwarz-weiße Bildtafeln*, die überwiegend *Menschen in alltäglichen Situationen abbilden*, werden beim „**Thematischen Apperzeptionstest**“ (TAT) von Henry A. Murray und Christiana D. Morgan verwendet. Der Proband soll bei diesem Verfahren zu jedem der Bilder innerhalb von vier Minuten eine kurze Geschichte erzählen, welche die dargestellte

¹⁷⁷ Brähler, E. /Holling, H. /Leutner, D. /Petermann, F. (2002): Brickenkamp Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests. Göttingen, S. XVI. Zit. n.: Baumgärtel, F. (2007): Klassifikationsmodell psychologischer und pädagogischer Tests (nach Brickenkamp Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests). In: <http://www.diagnostik.uni-bremen.de/diapro/verfahren/klassmodell.htm> (26.01.2007)

¹⁷⁸ vgl. Brem-Gräser, L. (1992⁶): Familie in Tieren. Die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung. München, S.17

¹⁷⁹ vgl. <http://www.diagnostik.uni-bremen.de/diapro/verfahren/klassmodell.htm> (26.01.2007)

Situation interpretiert.¹⁸⁰ Aus den Inhalten der Geschichte schließt der Untersucher auf das innere Erleben und die persönliche Wahrnehmung des Probanden und wertet sie über einen Auszählungsmechanismus nach relativ objektiven Kriterien aus. Da hierbei auf verbale Äußerungen und Erzählungen zurückgegriffen wird, klassifiziert man ihn als „*verbal-thematisches Verfahren*“¹⁸¹. Auch der „**Picture Frustration Test**“ (PFT) von Saul Rosenzweig wird zu dieser Verfahrensform gezählt. Dort finden sich *comicartig gezeichnete Situationen* als Gestaltungsform, in denen gewöhnlich zwei *Figuren zu sehen sind, denen die Gesichter fehlen* und die *kein Ausdrucksverhalten zeigen*.¹⁸² Von einer der Figuren geht eine *Sprechblase* aus, die eine Phrase enthält, welche für die andere Figur frustrierend wirken muss (z.B.: "Weil sie keine Zeit haben, hat ihre Frau mir zugesagt, heute Abend mit mir zum Tanzen zu gehen.")¹⁸³ In die Sprechblase der anderen Figur soll der Proband jeweils die Antwort eintragen, die ihm als erstes einfällt. Der Test, der als projektiver psychometrischer Test gelten kann, soll die Frustrationstoleranz, d. h. Belastbarkeit einer Persönlichkeit in sozialen Konfliktsituationen erfassen.¹⁸⁴

Vorkommnis künstlerischer Gestaltungsformen in ...				
...projektiven Testverfahren als Gestaltungstests		...projektiven Testverfahren als Interpretationstests		...psychometrischen Testverfahren
...graphischen Gestaltungstests (thematisch oder athematisch)	...anderen Gestaltungstests (z.B. in szenisch darstellenden)	...Formdeuteverfahren	...verbal-thematischen Verfahren	...Zeichentests im Rahmen von Intelligenztests
Beispiele: Familie in Tieren, Baum-Test, Wartegg Zeichentest (WZT)	Beispiele: Sceno-Test	Beispiele: Rohrschach-Test	Beispiele: Thematischer Apperzeptionstest (TAT), Picture Frustration Test" (PFT)	Beispiele: Aufgaben aus dem Binet-System, Benton-Test, Haus-Baum-Mensch-Test

Die hier schrittweise entwickelte Tabelle, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, unternimmt den Versuch, die bereits genannten Beispiele von Testverfahren zu strukturieren und zu klassifizieren, in denen künstlerische Gestaltungsformen auftauchen und konzeptionell als methodisches Hilfsmittel zur Diagnostik herangezogen werden. Sie könnte noch um ein Vielfaches erweitert und mit Beispielen angereichert werden, durchforschte man gezielt hier noch

¹⁸⁰ vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Thematischer Apperzeptionstest](http://de.wikipedia.org/wiki/Thematischer_Apperzeptionstest) (26.01.2007)

¹⁸¹ vgl. Baumgärtel, F. (2007): Klassifikationsmodell psychologischer und pädagogischer Tests (nach Brickenkamp Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests). In: <http://www.diagnostik.uni-bremen.de/diagra/verfahren/klassmodell.htm> (26.01.2007)

¹⁸² vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Rosenzweig PF](http://de.wikipedia.org/wiki/Rosenzweig_PF) (26.01.2007)

¹⁸³ ebd.

¹⁸⁴ vgl. ebd.

unberücksichtigte psychologische Testkategorien¹⁸⁵ wie Entwicklungstests, allgemeinen Leistungstests, Schultests, spezielle Funktionsprüfungs- und Eignungstests, Persönlichkeits-Strukturtests, Einstellungs- und Interessenstests und Klinische Tests. Denn vorgefertigte Gestaltungsformen – also Bildmaterial in Form von gezeichneten Tier- oder Menschenfiguren, abgebildeten Gegenständen, geometrischen Formen oder Mustern etc. sowie plastisches Material in Form von Bildkarten, Farbplättchen, geometrischen Klötzchen etc. – kommen in einer unermesslich großen Zahl von vorwiegend *fähigkeits- und leistungsbezogenen Testverfahren* vor und werden dort konzeptionell dafür eingesetzt, um die kognitiven, sprachlichen, motorischen oder schulleistungsbezogenen Fähigkeiten und Leistungen des Probanden im handlungsorientierten Umgang mit diesen Gestaltungsformen zu testen und zu diagnostizieren. Eine solche umfassende Untersuchung soll jedoch nicht Gegenstand dieser Arbeit sein, deshalb sollen die genannten Beispiele genügen, um grundlegende Einsatzmöglichkeiten von künstlerischen Gestaltungsformen in diagnostischen Testverfahren – vor allem im Bereich der Persönlichkeitstests – zu veranschaulichen. An dieser Stelle soll jedoch erwähnt werden, dass die Mehrzahl der für den schulischen und sonderschulischen Bereich verwendbaren *psychometrischen Persönlichkeitstests* – also Persönlichkeitsstruktur-Tests wie z.B. das „**Eysenck-Persönlichkeits-Inventar**“ (**EPI**) oder das „**Freiburger Persönlichkeitsinventar**“ (**FPI-R**), Einstellungs- und Interessenstests wie z.B. der „**Persönlichkeits- und Interessenstest**“ (**PIT**), klinische Tests wie z.B. „**Befindlichkeits-Skala**“ (**Bf-S**) oder das „**Hamburger Persönlichkeitsinventar**“ (**HPI**) und standardisierte Fragebögen in diesem Bereich – in der Regel ohne jegliche Gestaltungsformen konzipiert sind, es sei denn, die Probandengruppe ist aufgrund ihres Alters noch nicht in der Lage, zu lesen und schriftsprachlich vorgelegte Selbstaussagen zu treffen, wie z.B. beim „**Bildertest zum sozialen Selbstkonzept**“ (**BSSK**), der für Kinder der ersten und zweiten Klasse entwickelt wurde und ausschließlich aus Zeichnungen besteht, auf denen Kinder in bestimmten sozialen oder Einzel-Situationen zu sehen sind.

¹⁸⁵ Klassifikation in Anlehnung an Baumgärtel, F. (2007): Klassifikationsmodell psychologischer und pädagogischer Tests (nach Brickenkamp Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests). In: <http://www.diagnostik.uni-bremen.de/diagra/verfahren/klassmodell.htm> (26.01.2007)

2.4. Möglichkeiten der diagnostischen Ermittlung von Förderbedarf im Rahmen künstlerischer Gestaltungsformen

Nachdem im vorherigen Abschnitt herausgearbeitet und an Beispielen erläutert wurde, dass bzw. wie künstlerische Gestaltungsformen in – ausschließlich *indirekten, interpersonell vergleichenden* – psychologischen Testverfahren eingesetzt werden, soll dieser Abschnitt Überlegungen dazu enthalten, wie künstlerische Gestaltungsformen im pädagogischen Alltag als *direkte Verfahren*, die *in engem Zusammenhang mit unterrichtlichem Geschehen stehen*, dazu genutzt werden könnten, um gezielt zu ermitteln, ob und wo ein (sonder-) pädagogischer Förderbedarf bei Schüler/innen vorliegt. Folgende Überlegungen legen eine solche Fragestellung nahe:

2.4.1. Warum gerade künstlerische Gestaltungsformen zur Ermittlung von Förderbedarf?

1. Im Rahmen des Fächerverbunds „Bewegung – Musik – Gestalten“ werden die Schüler/innen beständig zum Ausführen künstlerischer Gestaltungsformen im Unterrichtsalltag angeregt, die in ihrer Vielfalt, Breite und Variationsmöglichkeit jene weit übersteigen, die in den oben beschriebenen Tests aufgefunden werden konnten. Die im Kunst-, Musik- und Sportunterricht eingesetzten künstlerischen Gestaltungsformen stoßen in der Regel auf großes Interesse und hohe Motivation, da alle Gestaltungsformen immer die Möglichkeit persönlichen Ausdrucks enthalten und – tendenziell abhängig von der entsprechenden Schulart – zumeist weniger mit Leistungsdruck verbunden werden, sondern eher Möglichkeiten zur Selbstentfaltung bieten. In Fächern dieses Fächerverbundes und während des Arbeitens in der jeweiligen künstlerischen Gestaltungsform können daher häufig **qualitativ andersartige Unterrichtsbeobachtungen** gemacht werden als in den leistungsorientierten Fächern. Diese werden **im sonstigen Unterricht möglicherweise nicht sichtbar** und können aus förderdiagnostischer Sicht wertvolle Hinweise geben – insbesondere auch in Hinblick auf vorhandene Stärken und Talente der Schüler/innen wie auch hinsichtlich des sozialen und affektiv-emotionalen Verhaltens.

2. Vertreter des förderdiagnostischen und des pragmatisch-eklektischen Ansatzes fordern eine längsschnittliche Prozessdiagnostik, die sich nicht auf Einmal-Diagnosen beschränken darf. Die oben dargestellten Testverfahren jedoch bieten nur die Möglichkeit zur Einmal-Diagnostik unter in der Regel gut begründeten Anlässen und unter Einverständnisnahme der Eltern, wenn es sich um standardisierte Testverfahren mit interpersoneller Vergleichsmöglichkeit handelt (kein Lehrer würde „einfach so“ einen standardisierten Persönlichkeitstest mit seinen Schülern durchführen). Zur Prozessdiagnostik sind sie daher aus erwähnten Gründen ungeeignet, überdies ist eine interpersonelle Vergleichsmöglichkeit für die pädagogische Förderung vollkommen unnötig. Künstlerische Gestaltungsformen dagegen, die beständig neu in vielfältigen Varianten und Ausformungen in den Unterricht eingebracht werden, **ermöglichen einen beständigen prozessualen diagnostischen Blick**, enthalten viele Potentiale für diagnostische Beobachtungen und ermöglichen **die Feststellung intrapersoneller Entwicklungen**.
3. Die Optimierung von nutzbringenden Informationssammlungen zur pädagogisch-therapeutischen Entscheidungsfindung, die der pragmatisch-eklektische Ansatz fordert, bedeutet für den pädagogischen Unterrichtsalltag, dass bei den diagnostischen Bemühungen nicht allein auf herkömmliche Verfahren wie psychometrische Persönlichkeits-, Fähigkeits- und Leistungstests zurückgegriffen werden kann (deren Einsatz, wie bereits geschildert, nicht immer möglich bzw. sinnvoll ist) oder allein auf Unterrichtsbeobachtungen (die während des Unterrichtsalltags schwer zu systematisieren sind) und dass nicht nur bestimmte Unterrichtsfächer wie Mathematik oder Sprachen dafür herangezogen werden können – sondern, dass eine Offenheit für neue **variantenreiche Verfahren unter Einbezug aller Fächerverbünde** und deren spezifischer Möglichkeiten entstehen muss. Künstlerische Gestaltungsformen **bieten im Fächerverbund „Bewegung – Musik – Gestalten“ eine Fülle bisher vielleicht ungenutzter diagnostischer Möglichkeiten**.
4. Die diagnostische Ermittlung von Förderbedarf im Rahmen von künstlerischen Gestaltungsformen kann sich im Gegensatz zu indirekten Verfahren unmittelbar an den Bedürfnissen der schulischen Praxis orientieren, da sie **durch bestimmte Themenstellungen** aus dem Bildungsplan (s.u.) die Möglichkeit einer **methodischen Verzahnung von Unterricht und Diagnostik** bietet –

nicht im Sinne von „geheimer“ Diagnostik durch eine womöglich „heimliche“ Umsetzung von projektiven Verfahren wie dem Baumtest oder Familie in Tieren im Zeichenunterricht, die zu Merkmalszuschreibungen führen, welche in der Schülerakte vermerkt werden – sondern im Sinne einer Offenlegung thematischer Einheiten des Bildungsplans wie „Identität und Selbstbild“, „Umgang mit anderen“, „Persönlichkeitsentwicklung und Selbstwertstärkung“, deren Umsetzung im Rahmen künstlerischer Gestaltungsformen nicht in erster Linie der Lehrkraft, sondern vor allem den Schüler/innen selbst Erkenntnisse darüber eröffnen kann, welche Bereiche der Förderung und Entwicklung bedürfen. Sie ermöglichen durch diese Offenlegung auch eine Abkehr von dem Prinzip: *„Ich finde etwas an euch heraus“* zu Gunsten des Prinzips: *„Ihr selbst könnt bei dieser Gestaltungseinheit etwas über Euch herausfinden.“* Sie implizieren nicht: *„Ich werte die Gestaltungsergebnisse heimlich quantitativ oder qualitativ aus“* sondern beziehen die Schüler/innen unmittelbar ein: *„Wir werten die Gestaltungsergebnisse zusammen aus, sie verbleiben dabei in euren Händen.“* Sie erlauben den Schüler/innen im Anschluss an die gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit: *„Nicht ich entscheide, was bei euch wie gefördert werden kann, sondern ihr könnt selbst entscheiden, ob ihr aus euren Erkenntnissen neue Ziele und Handlungsweisen ableiten möchtet.“*

5. Dabei bietet die Diagnostik im Rahmen künstlerischer Gestaltungsformen den Schüler/innen auch immer die **Möglichkeit der eigenen Entscheidung, ob und wie sehr sie sich auf die Thematik einlassen möchten**, sie zwingen nie zu einer Offenlegung oder Verbalisierung und bieten daher **Schutz** – sollte die Bereitschaft zur Öffnung hinsichtlich der Thematik nicht vorhanden sein. Diese Möglichkeiten sind beim Einsatz standardisierter Testverfahren oder „stiller“ systematischer Verhaltensbeobachtungen im Unterricht nicht gegeben.
6. Künstlerische Gestaltungsformen bei diagnostischen Untersuchungen methodisch heranzuziehen ist vor allem dort sinnvoll und von Belang, wo sprachliche bzw. schriftsprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht in ausreichendem Maße vorhanden sind. Dadurch, dass in ihnen **nonverbal agiert werden kann**, eignen sie sich in besonderer Weise für den Primar- oder auch den Sonderschulbereich, den Schüler/innen mit noch nicht ausgebildeten oder eingeschränkten (schrift-) sprachlichen Fähigkeiten besuchen – was den

Einsatz von z.B. Persönlichkeitsfragebögen, die fast ausschließlich schriftsprachlich konzipiert sind, erheblich erschwert bzw. häufig ganz unmöglich macht.

7. Künstlerische Gestaltungsformen beinhalten einen hohen **Motivationsfaktor**, sie werden von Schüler/innen in der Regel gerne und mit Spaß ausgeführt und schaffen zumeist – wie im ersten Punkt bereits angesprochen – eine **positive, entspannte und angstfreie Atmosphäre**, in der das Leistungsdenken in den Hintergrund rückt. Daher erscheint es sinnvoll, auch diagnostische Prozesse im Rahmen künstlerischer Gestaltungsformen durchzuführen, da die Schüler/innen hierbei wesentlich motivierter und interessierter sind als etwa bei einem „trockenen“ verbal-orientierten standardisierten Fragebogen, auf dem sie Selbstauskünfte geben sollen. Zudem bringt eine als „Test“ angekündigte und in einer Sondersituation durchgeführte diagnostische Untersuchung die Schüler/innen häufig in eine angstbesetzte Stresssituation, welche – insbesondere im Primar- oder Sonderschulbereich – langfristig gesehen ungute Auswirkungen zeigen kann und in Hinblick auf das Wohlbefinden der Schüler/innen eher vermieden werden sollte. Die diagnostische Ermittlung von Förderbedarf im Rahmen von künstlerischen Gestaltungsformen dagegen stellt eine motivierende und eher „unmerkliche“ methodische Möglichkeit dar, die die Schüler/innen **nicht in angstbesetzte Situationen** bringt.

2.4.2. Wie und in welchen Bereichen können künstlerische Gestaltungsformen zur Ermittlung von Förderbedarf genutzt werden?

Prinzipiell wären diagnostische Untersuchungen *im Rahmen künstlerischer Gestaltungsformen* zu allen fünf genannten Inhaltsbereichen denkbar:

Motorik	Wahrnehmung	Sprache	Kognition	Verhalten
<ul style="list-style-type: none"> Anamnese Exploration Verhaltensbeobachtung Test 	<ul style="list-style-type: none"> Anamnese Exploration Verhaltensbeobachtung Test 	<ul style="list-style-type: none"> Anamnese Exploration Verhaltensbeobachtung Test 	<ul style="list-style-type: none"> Anamnese Exploration Verhaltensbeobachtung Test 	<ul style="list-style-type: none"> Anamnese Exploration Verhaltensbeobachtung Test

- Im Bereich der **Motorik, Wahrnehmung und Kognition** könnte dies methodisch vor allem durch **Beobachtungen während der Ausführung bestimmter**

künstlerischer Gestaltungsformen bildnerischer oder plastischer Art geschehen (Zeichnungen, Malereien, Plastiken, Bauwerken).

- Im Bereich der **Sprache** könnte dies einerseits durch **Beobachtungen während der Ausführung bestimmter künstlerischer Gestaltungsformen** geschehen, die **verbale Gestaltungsmittel einbeziehen** (Gedichte, Foto-Storys, Theaterstücke, Filmprojekte, etc.), andererseits aber auch durch **Beobachtungen während der Verbalisierung bestimmter Inhalte** (Bild- und Werkbetrachtungen, Präsentation eigener Gestaltungen, etc.)
- Im Bereich des **Verhaltens** – im Sinne des **sozialen und affektiv-emotionalen Verhaltens** ließen sich methodisch mehrere Verfahrensweisen entwickeln, zu deren Ideenfindung die bereits spezifizierte Tabelle herangezogen werden soll:

soziales und affektiv-emotionales Verhalten	
quantitative Verfahren	qualitative Verfahren
<ul style="list-style-type: none"> • psychometrischer Test → • Persönlichkeitsfragebogen als • Selbstbeurteilungsverfahren 	<ul style="list-style-type: none"> • Anamnese → • Exploration → • Verhaltensbeobachtung • projektiver Test <p style="text-align: right;">psychodiagnostische Gespräche</p>

- Wie in den anderen Bereichen könnten **während der Ausführung bestimmter künstlerischer Gestaltungsformen in Einzel- Partner- und Gruppenarbeit Beobachtungen** stattfinden, durch die sich ein Förderbedarf diagnostisch ermitteln ließe.
- Der Bereich des sozialen Verhaltens könnte jedoch nicht nur still beobachtet sondern gezielt als **Gestaltungsthema angeregt werden**. Unter Zuhilfenahme **künstlerischer Gestaltungsformen, die darstellende bzw. szenische Elemente enthalten** (Rollenspiele, Marionettentheater, Comics, Foto-Storys, Videoprojekte, etc.) könnten die ablaufenden **Gestaltungsprozesse beobachtet** und die entstehenden **Gestaltungsergebnisse** aus diagnostischem Blickwinkel hinsichtlich spezieller Förderbedürfnisse **betrachtet werden**.
- Auch wäre die methodische Einbeziehung von künstlerische Gestaltungsformen zum Beispiel anstelle von – oder ergänzend zu – psychodiagnostischen Gesprächen denkbar, indem die Schüler/innen **zur Umsetzung und Kommentierung einer bestimmten inhaltlichen Gestaltungsform angeregt**

werden, die aufgrund ihrer Themenstellung diagnostische Hinweise zur Anamnese und Exploration geben kann (illustrierte Geschichten, Steckbriefe, Bauwerke, Fotografien, Collagen etc. zum Thema Familie und Ahnen, Heimatland oder Erinnerungen an die Migration, Familientraditionen und Werte, eigene Zukunftspläne und Wünsche, biografisch begründete Ängste oder Sorgen).

- Während sich der Einsatz projektiver Testverfahren und die dazu erforderliche Ausdeutung der Gestaltungsergebnisse in Form von „stillen“ Merkmalszuschreibungen aus bereits genannten Gründen zur Ermittlung von Förderbedarf verbietet, könnten dagegen durchaus **einzelne Inhaltsaspekte zum affektiv-emotionalen Verhalten aus psychometrischen Persönlichkeitsfragebögen thematisch in künstlerische Gestaltungsformen einbezogen werden** (in Comics, Stimmungsbilder, szenische Darstellungen, Rollenspiele, etc.), gezielte **Beobachtungen** während des Gestaltungsprozesses **gemacht** und die Gestaltungsergebnisse **qualitativ**, prozessorientiert und schülerbezogen. gemeinsam mit den Schüler/innen bzw. individuell mit ihnen **ausgewertet werden**.

Grob umrissen lässt sich sagen, dass prinzipiell folgende methodische Herangehensweisen denkbar sind, wenn künstlerische Gestaltungsformen in förderdiagnostische Prozesse einbezogen werden:

1. gezielte, offen gelegte förderdiagnostisch orientierte **Themenstellung** für künstlerischen Gestaltungsformen
2. **Beobachtungen** während künstlerischer Gestaltungsprozesse
3. **Beobachtungen** während der Betrachtung, Beschreibung und Kommentierung von präsentierten Gestaltungen bekannter Künstler/innen
4. gemeinsame oder individuelle schülerbezogene **qualitative Auswertung** eigener künstlerischer Gestaltungsergebnisse der Schüler/innen
5. **Beobachtungen** während der gemeinsamen oder individuellen schülerbezogenen Auswertung eigener künstlerischer Gestaltungsergebnisse der Schüler/innen

Mit Bezugnahme auf Kapitel 2.1. lässt sich zudem sagen, dass prinzipiell eine unermesslich große **Vielzahl künstlerischer Gestaltungsformen** zur Verfügung steht, um Förderbedarf diagnostisch zu ermitteln, und im Einzelfall genau geprüft und konzeptionell erwogen werden muss, welche künstlerische Gestaltungsform sich zur

Ermittlung welcher förderdiagnostischen Fragestellung eignet. Dies wird in der Schulpraxis von der entsprechenden Lehrkraft unter Betrachtung der in der jeweiligen Klassenstufe anstehenden Förderziele und unter Einbezug erster Vorkenntnisse über die entsprechenden Schüler/innen auszuarbeiten sein. Ein konzeptionell neu entwickeltes Beispiel dafür, dessen Erprobung im Praxisteil dokumentiert ist, findet sich im Anschluss an das nachfolgende Kapitel. An dieser Stelle sollen nur nochmals beispielhaft einige mögliche künstlerische Gestaltungsformen genannt werden, die dem neuen Förderschul-Bildungsplan entnommen sind und im Kapitel 2.1.2. bereits ausführlich aufgeführt wurden:

- **Comics**
- **Video- und Computerkunst**
- **Installationen**
- **Performances**
- **Jazzdance**
- **Theaterstück**
- **Musikvideo unter Einbezug der Elemente Tanz, Schauspiel oder Pantomime**
- **Marionettentheater**
- **Werbeplakate**
- **kinetische Objekte**
- **digitale Fotografien**
- **Hörspiel**
- **aktuelles Selbstportrait**
- **Rollenspiel**
- **Schultagebuch**

Um jedoch gezielt ermitteln zu können, ob und wo ein (sonder-) pädagogischer Förderbedarf bei Schüler/innen vorliegt, also welche Bereiche im individuellen Einzelfall der Förderung bedürfen und welche auch tatsächlich **schulisch** gefördert werden können und sollen, muss zunächst grundlegend geklärt werden, in welchen speziellen **Bereichen der Bildungsplan eine Förderung vorsieht**: Beispielhaft sollen hierfür einige Auszüge aus dem Entwurf des neuen Bildungsplans für Förderschulen in Baden-Württemberg im Fächerverbund „Musik – Sport – Gestalten“ sowie in den Bildungsbereichen „Identität und Selbstbild“ und „Umgang mit anderen“ herangezogen werden. Im Folgenden finden sich daher einige längere Zitate dort

enthaltener Leitgedanken und Kompetenzen, die wortgetreu in ihrer Ausführlichkeit übernommen wurden, da eine verkürzte Darstellung die Inhalte möglicherweise verzerren würde und sie nicht vollständig und sinngemäß wiedergeben könnte. Zentrale Fördergedanken wurden durch Fettschrift von der Verfasserin hervorgehoben.

2.4.3. Was soll laut Bildungsplan gefördert werden?

2.4.3.1. Leitgedanken aus dem Fächerverbund Musik-Sport-Gestalten

„Zentrales Anliegen des Fächerverbundes ist es, die **Persönlichkeit** der Kinder und Jugendlichen zu **stärken**. [...] Sport, Kunst, Darstellendes Spiel und Musik bieten den Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Begabungsfeldern die Möglichkeit, ihre individuellen Neigungen und Stärken zu finden. Das Lernen im Fächerverbund beruht auf dem Zusammenspiel von Wahrnehmung, eigenem Ausdruck und dem Nachdenken über den Prozess und das erreichte Ergebnis. Die Lernangebote führen zu einer **kontinuierlichen Förderung des Wahrnehmungs- und Vorstellungsvermögens, von künstlerischem Ausdruck und handwerklichen Fertigkeiten, von Bewegungsfertigkeiten sowie sprachlichen und spielerischen Ausdrucksformen**. Begünstigt wird die **Entwicklung von Haltungen und Einstellungen wie beispielsweise Anstrengungsbereitschaft und Durchhaltevermögen, Erfolgszuversicht, Selbstdisziplin und Selbstvertrauen sowie Verantwortungs-, Hilfsbereitschaft und Fairness**.

Über verschiedene Lernangebote - sei es beim Singen, beim instrumentalen Spiel, beim Darstellenden Spiel oder beim Sport - entwickelt sich die **Eigen- und Fremdwahrnehmung** der Schülerinnen und Schüler über alle Sinne. Da sie viele Aktivitäten nicht allein, sondern in der Gruppe erarbeiten, erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre **verbale und nonverbale Kommunikationsfähigkeit**. Künstlerische Ausdrucksprozesse sind erfahrungsgemäß immer auch sehr stark emotional geprägt. Die Schülerinnen und Schüler lernen dabei, ihre **Gefühle zu verstehen, zu reflektieren und einzuordnen**. In diesem Sinne bietet der Fächerverbund viele Möglichkeiten, damit die Schülerinnen und Schüler für sich selbst emotionale Bezüge finden, um **Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen bei ihrem Handeln und Tun zu gewinnen**.

Der Fächerverbund leistet durch seine Angebote einen wesentlichen Beitrag, auch unter Einbezug außerschulischer Aktivitäten, zur Gestaltung des Schullebens. Die Vielzahl von Angeboten und Aktivitäten ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern unmittelbare Erfahrungen als Grundlage von Gewohnheiten und **Einsichten bei der Entwicklung ihrer Gesamtpersönlichkeit** zu machen.“¹⁸⁶

¹⁸⁶ Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2006): Bildungsplan Förderschule Baden-Württemberg. Stuttgart, S.342f; Hervorhebungen durch die Verfasserin vorgenommen

2.4.3.2. Leitgedanken aus dem Bildungsbereich „Identität und Selbstbild“

„Die Förderschule hilft ihren Schülerinnen und Schülern sich zu handlungsfähigen Persönlichkeiten zu entwickeln. Dazu gehören die **Wahrnehmung der eigenen Person** mit Stärken und Schwächen, Fähigkeiten und Grenzen, Hoffnungen und Enttäuschungen; **die Möglichkeit, Gefühle und Gedanken über sich selbst in einer vertrauensvollen Umgebung äußern zu können**; die Beschäftigung mit existentiellen Grundfragen sowie zunehmende Selbstständigkeit und Selbstbestimmung für das Leben. Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen im Bereich des Lernens haben vielfach erlebt, dass sie im Vergleich zu Mitschülerinnen und Mitschülern die geforderten Leistungen nicht ausreichend erbringen können. Teilweise erleben sie auch persönliche Zurückweisung in ihrem sozialen Umfeld. Diese Erfahrungen des Misserfolgs führen häufig dazu, dass das Selbstbild der Schülerinnen und Schüler von Versagen und Scheitern geprägt ist. [...] Um sich **selbst anzunehmen** und **sich zu Persönlichkeiten mit Selbstwertgefühl und einem positiven Selbstkonzept entwickeln zu können**, erfahren sie in der Förderschule Unterstützung und Begleitung. Die Förderschule stellt den einzelnen Schülerinnen und Schülern Lern- und Erfahrungsangebote bereit, durch die sie die Möglichkeit haben, **sich bewusst wahrzunehmen, sich an realen Anforderungen zu erproben und über Erfolg und Scheitern vertrauensvoll zu sprechen**. Es werden Handlungszusammenhänge angeboten, die die **Entwicklung personaler Kompetenz** ermöglichen und die **Selbstständigkeit** fördern. [...]

Ein **positives Selbstkonzept** ist Voraussetzung für gelingendes Lernen. Wer sich selbst akzeptieren kann, ist offen für Neues und interessiert, bisherige Sichtweisen zu erweitern. Vertrauen zu sich selbst, in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten zu finden, ist dabei ebenso wichtig wie das Vertrauen zu Menschen im Lebensumfeld. Die Förderschule ermutigt die Schülerinnen und Schüler **Beziehungen zu Menschen aufzunehmen** und befähigt sie zu erkennen, wem sie vertrauen können. Die Lehrkräfte sind in diesem Prozess Berater und Begleiter. [...]

Eine selbstbewusste Persönlichkeit entwickelt sich aus der Erfahrung von Selbstständigkeit und wachsender Autonomie. Indem die Schülerinnen und Schüler ihr Leben zunehmend selbstständig gestalten, übernehmen sie **Verantwortung für ihren Körper und ihr Verhalten**. Die Schülerinnen und Schüler lernen **ihr eigenes Denken, Planen und Handeln zu strukturieren und zielorientiert abzuwägen**. So nehmen sie ihre Grenzen wahr, fordern Hilfen ein, nehmen sie an und hinterfragen sie gegebenenfalls kritisch.“¹⁸⁷

Als **Kompetenzen**, die in diesem Bereich gefördert werden sollen, und als → Anregungen, wie dies im Unterricht umgesetzt werden kann, werden unter anderem genannt:¹⁸⁸

¹⁸⁷ Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2006): Bildungsplan Förderschule Baden-Württemberg. Stuttgart, S.43ff; Hervorhebungen durch die Verfasserin vorgenommen

¹⁸⁸ ebd., S.45ff

Kompetenzen	→ Anregungen
Schülerinnen und Schüler können über sich selbst Auskunft geben und benennen, was ihre Person ausmacht.	→ Die Schülerinnen und Schüler sprechen über eigene Fähigkeiten und Grenzen; ...
Die Schülerinnen und Schüler können eigene Gefühle wahrnehmen, benennen und reflektieren.	→ Die Schülerinnen und Schüler formulieren Ich-Botschaften; ordnen Farben und Töne verschiedenen Gefühlen zu; erkennen Gefühle in Körperhaltungen, Mimik und Gestik und drücken sie aus; ...
Die Schülerinnen und Schüler können eigene Denk- und Handlungsweisen wahrnehmen und reflektieren.	→ Die Schülerinnen und Schüler erzählen von Gelungenem, erkennen Erfolgsstrategien und übertragen diese auf neue Situationen; berichten von Fehlern und vom Scheitern, fragen nach Gründen und suchen nach Alternativen; nennen, begründen und vertreten Motive des eigenen Handelns
Die Schülerinnen und Schüler können sich in ihrer Entwicklung als Person annehmen.	→ Die Schülerinnen und Schüler fertigen ein aktuelles Selbstportrait an; sortieren Fotos von sich (von Geburt bis zur Gegenwart) und erzählen dazu; entwickeln Vorstellungen von der eigenen Zukunft, entwerfen Pläne und stellen diese anderen dar; ...
Schülerinnen und Schüler können sich selbst wertschätzen und akzeptieren.	→ Die Schülerinnen und Schüler malen ein Bild von sich und von dem, was ihnen wichtig ist; tragen aktuelle Stimmungen in ein Stimmungsbarometer ein; benennen, was sie mögen und wann sie sich ärgern; schreiben auf oder malen, was sie gut können; schätzen eigene Fähigkeiten anhand einer Stufenleiter ein; äußern, was sie an ihrem Körper mögen
Die Schülerinnen und Schüler können Selbstbild und Fremdbild reflektieren.	→ Die Schülerinnen und Schüler sagen oder malen: so sehe ich mich selbst - so sehen mich andere; äußern eigene Interessen und vergleichen diese mit anderen; übernehmen im Rollenspiel verschiedene Rollen und drücken aus: so bin ich - so möchte ich (nicht) sein; ...
Die Schülerinnen und Schüler können eigene Interessen vertreten.	→ Die Schülerinnen und Schüler sagen, was sie wollen und was sie nicht wollen; begründen ihre Einstellungen; halten an ihrer Position auch bei Widerspruch fest; verändern gegebenenfalls ihre Position

2.4.3.3. Leitgedanken aus dem Bildungsbereich „Umgang mit anderen“

„Eine wichtige Aufgabe von Schule ist es, den Umgang mit anderen zu pflegen. Die **Wahrnehmung der anderen in ihren Besonderheiten und Verschiedenheiten** ist als grundlegende Bildungsaufgabe zu verfolgen. [...] Toleranz und Respekt setzen den Dialog zwischen den Menschen voraus. Kinder und Jugendliche **eignen** sich im Wechsel zwischen Nähe und Distanz **Muster der Wahrnehmung, der Interaktion und Kommunikation an**. Sie ermöglichen es ihnen ihr Handeln zu steuern und es nach Möglichkeit einvernehmlich mit anderen zu koordinieren. Beziehungsfähigkeit kann in dem Maße wachsen, wie der Einzelne es schafft seine **kommunikativen und sozialen Fähigkeiten so zu erweitern**, dass ihm sowohl Identifikation wie Abgrenzung im Umgang mit anderen möglich werden. [...] Gerade die Gestaltung von **freundschaftlichen und partnerschaftlichen Beziehungen** stellt Jugendliche vor besondere Herausforderungen. Schülerinnen und Schüler sollen für solche, von Unsicherheiten und oft

auch abweichenden Erwartungen gekennzeichnete Beziehungen
Orientierung erhalten und finden.

Die Förderschule bietet dem Einzelnen Unterstützung, **seine Ziele innerhalb der je aktuellen Lebenslagen zu verwirklichen.** [...] Lehrerinnen und Lehrer und alle an Bildung und Erziehung Beteiligten erarbeiten daher mit ihren Schülerinnen und Schülern entsprechende **Kompetenzen und Bewältigungsstrategien.**

Menschen sind aufeinander angewiesen. Formen der Zusammengehörigkeit können auch als eine persönlich verletzende Abhängigkeit empfunden und verstanden werden. [...] Die Anteilnahme der Lehrerinnen und Lehrer hilft Schülerinnen und Schülern, mit ihren teilweise schicksalhaften Erfahrungen zurecht zu kommen. Dazu zählt auch die **Fähigkeit, durch Versagenserlebnisse oder auch Stigmatisierungen entstandene Gefühle von Angst, Trauer, Wut und Beschämung zu verstehen.** [...]“¹⁸⁹

Als **Kompetenzen**, die in diesem Bereich gefördert werden sollen (und als → Anregungen, wie dies im Unterricht umgesetzt werden kann) werden unter anderem die Folgenden genannt:¹⁹⁰

Kompetenzen	→ Anregungen
Die Schülerinnen und Schüler können gegenüber anderen Menschen Verständnis und Toleranz entwickeln.	→ Die Schülerinnen und Schüler teilen Eindrücke über andere mit; formulieren positive Verhaltenserwartungen gegenüber Dritten; führen im Rollentausch einen Dialog; stellen Beschimpfungen in Frage; ...
Die Schülerinnen und Schüler können Leistungen von Mitschülerinnen und Mitschülern würdigen.	→ Die Schülerinnen und Schüler sprechen anderen Anerkennung aus; interessieren sich für die Leistung anderer; sprechen mit anderen über die Leistungen Dritter.
Die Schülerinnen und Schüler können soziale Situationen wahrnehmen, beschreiben, reflektieren und Veränderungsmöglichkeiten erkennen.	→ Die Schülerinnen und Schüler artikulieren Abgrenzungen; nehmen Kontakt zu Fremden auf; leisten einen Beitrag zum Entstehen und Erhalt von Gemeinschaften; bieten Unterstützung an; gestalten Gespräche, bringen dabei eigene Meinungen ein und greifen Argumente auf; ...
Die Schülerinnen und Schüler können Handlungsweisen anderer und deren Hintergründe wahrnehmen und reflektieren.	→ Die Schülerinnen und Schüler sprechen Handlungsweisen bei anderen an; ahmen Strategien nach, mit denen andere erfolgreich sind; sprechen Gefühle bei anderen an; beschreiben Strategien, mit denen andere agieren; nehmen Humor und Selbstironie bei anderen wahr.
Die Schülerinnen und Schüler können die Haltungen anderer kritisch prüfen.	→ Die Schülerinnen und Schüler nehmen eine Bewertung vor und äußern diese; bringen Meinungsverschiedenheiten zum Ausdruck; verbalisieren unterschiedliche Positionen;...

¹⁸⁹ Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2006): Bildungsplan Förderschule Baden-Württemberg. Stuttgart, S.68ff; Hervorhebungen durch die Verfasserin vorgenommen

¹⁹⁰ ebd., S.70ff

Die Schülerinnen und Schüler können in angemessener Weise Meinungsverschiedenheiten austragen.	→ Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich an einer Diskussion; teilen in Rollenspielen und szenischen Darstellungen nonverbale Botschaften mit und verstehen sie; vertreten im Schülerparlament / der SMV ihren Standpunkt.
Die Schülerinnen und Schüler können freundschaftliche Beziehungen zu Jungen und Mädchen aufnehmen und aufrechterhalten.	→ Die Schülerinnen und Schüler erzählen von jemandem, mit dem sie regelmäßig freiwillig ihre freie Zeit verbringen; geben an, an wen sie sich wenden, wenn sie etwas unternehmen möchten; kennen Handlungsfelder, in denen sie Freundinnen und Freunde finden können; beteiligen sich an geselligen Zusammenreffen; organisieren Zusammenkünfte, die das gemeinsame Tun zum Ziel haben; wissen, welche Handlungsweisen eine Freundschaft festigen.
Die Schülerinnen und Schüler können sich in Familie und Freundeskreis partnerschaftlich verhalten.	→ Die Schülerinnen und Schüler bieten Geschwistern, Freunden und Eltern konkrete Hilfe an; zählen auf, womit sie Eltern, Geschwistern, Freunden eine Freude machen können; bitten um Verzeihung und gewähren sie einander; zeigen auf, wie sie die Beziehung zu Eltern, Verwandten, Geschwistern und Freunden pflegen.

2.4.4. Die konzeptionelle Entwicklung einer methodisch-didaktischen Einheit zur Ermittlung von Förderbedarf im Rahmen künstlerischer Gestaltungsformen

Wie aus den oben aufgeführten Leitgedanken und zu fördernden Kompetenzen aus dem Entwurf des neuen Bildungsplans für Förderschulen ersichtlich wird, ergeben sich gerade im Fächerverbund Musik – Bewegung – Gestalten vielfältige Möglichkeiten und zunehmende Notwendigkeiten, auch in Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung, des Selbstkonzepts, der Selbst- und Fremdwahrnehmung und des sozialen Verhaltens förderdiagnostisch orientierte Beobachtungen und Untersuchungen durchzuführen, um den individuellen Förderbedarf einzelner Schüler/innen in diesen Bereichen zu ermitteln und ihren Förderbedürfnissen gerecht zu werden. Im Folgenden soll exemplarisch die Konzeption einer methodisch-didaktischen Einheit entwickelt werden, die künstlerische Gestaltungsformen in ihre diagnostische Verfahrensweise mit einbezieht. Die förderdiagnostischen Fragestellungen und Zielsetzungen, die dabei im Mittelpunkt stehen, sind sowohl im Bereich des sozialen Verhaltens als auch im Bereich des Selbstkonzepts und der Selbst- und Fremdwahrnehmung angesiedelt:

1. Die in der Einheit durchgeführten Untersuchungen sollen ermitteln, wie das jeweilige **soziale Verhalten** der Schüler in einigen der Bereiche ausgeprägt ist, die

der Bildungsplan als zu fördernde Kompetenzen ausweist, und wo ein eventueller Förderbedarf bestehen könnte. Im Einzelnen bezieht sich eine der Untersuchungen auf folgende soziale Kompetenzen, die im Bildungsplan (s. o.) genannt sind:

- Handlungsweisen kennen und verfolgen können, die eine Freundschaft festigen
- sich an geselligen Zusammentreffen beteiligen können
- sich an jemanden wenden können, wenn sie etwas unternehmen möchten
- andere zu Unternehmungen anregen können, die das gemeinsame Tun zum Ziel haben
- anderen Anerkennung aussprechen können
- Humor und Selbstironie bei anderen wahrnehmen können
- die eigene Meinung bei Gesprächen einbringen können
- seinen Standpunkt vertreten können
- anderen Hilfe/ Unterstützung anbieten können
- anderen eine Freude machen können
- andere um Verzeihung bitten können
- anderen sagen können, was sie wollen und was sie nicht wollen bzw. gegenüber anderen benennen können, was sie mögen und wann sie sich ärgern
- Abgrenzungen artikulieren können
- Kontakt zu Fremden aufnehmen können
- Gespräche gestalten können

Daneben werden darin weitere soziale Kompetenzen aufgenommen bzw. ergänzt:

- etwas zugeben und anderen eingestehen können
- im Gespräch Interesse an anderen zeigen können
- Gespräche mit anderen beginnen können und sich daran beteiligen können
- anderen etwas Interessantes/ Lustiges erzählen können
- das eigene Erscheinungsbild anziehend gestalten können
- sich anderen bei Problemen anvertrauen können
- anderen Gefühle mitteilen können
- anderen bei Problemen zuhören können und Bemühen signalisieren können, sie bei der Suche nach einer Problemlösung zu unterstützen
- sich bei böartigen Angriffen wehren können
- bei Kritik gelassen bleiben können

Die in der Einheit durchgeführten Untersuchung will durch den Einbezug dieser Einzelkompetenzen ermitteln und den Schüler/innen selbst die Möglichkeit geben zu reflektieren, ob ihnen die entsprechenden **sozialen Kompetenzen und Bewältigungsstrategien zur Verfügung stehen**, um ihre Ziele in der aktuellen bzw. für sie bald aktuell werdenden Lebenslage verwirklichen zu können, oder ob individueller Förderbedarf hinsichtlich dessen bestehen könnte, ihre **kommunikativen und sozialen Fähigkeiten zu erweitern**. Die oben genannten Einzelkompetenzen sind daher auf eine für die Schüler/innen sinnvoll eingebettete zukünftige oder sogar im Moment hochaktuelle Situation ausgerichtet, die vor allem folgende im Bildungsplan genannte Kompetenzen erfordert: „**Die Schülerinnen und Schüler können freundschaftliche Beziehungen zu Jungen und Mädchen aufnehmen und aufrechterhalten.**“¹⁹¹ „**Die Schülerinnen und Schüler können sich in Familie und Freundeskreis partnerschaftlich verhalten.**“¹⁹²

2. Des Weiteren sollen die in der Einheit durchgeführten Untersuchungen eine **Facette des sozialen Selbstkonzepts** beleuchten, um gezielt Förderbedarf festzustellen und den Schüler/innen während ihrer noch verbleibenden Zeit an der Förderschule Fördermöglichkeiten anbieten zu können: Es soll ermittelt werden, ob das **Selbstkonzept** der Schüler/innen in sozialen Situationen – auch und insbesondere in einer neuen sozialen Situation – eher positiv oder negativ ausgeprägt ist, welches **affektiv-emotionale Verhalten** die jeweilige Schülerin/ der jeweilige Schüler in diesen Situationen zeigt und welche **Selbst- und Fremdwahrnehmung** dabei vorhanden ist. Dabei sind die Untersuchungen auf folgende im Bildungsplan als zu fördernd ausgewiesenen Kompetenzen und Anregungen ausgerichtet:

- Selbstbild und Fremdbild reflektieren können
 - sagen bzw. zeichnen und schreiben: so sehe ich mich selbst - so sehen mich andere
- eigene Gefühle wahrnehmen, benennen und reflektieren können
 - Ich-Botschaften formulieren
 - einem mimischen Ausdruck das eigene Gefühle zuordnen
 - Gefühle in Körperhaltungen, Mimik und Gestik erkennen und ausdrücken

¹⁹¹ Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2006): Bildungsplan Förderschule Baden-Württemberg. Stuttgart, S.80

¹⁹² ebd, S.81

- eigene Denk- und Handlungsweisen wahrnehmen und reflektieren können
 - Motive des eigenen Handelns nennen, begründen und vertreten
 - von Gelungenem erzählen, von Fehlern und vom Scheitern berichten
 - nach Gründen fragen und nach Alternativen suchen
 - Erfolgsstrategien erkennen und diese auf neue Situationen übertragen
- über sich selbst Auskunft geben können und benennen können, was die eigene Person ausmacht
 - über eigene Fähigkeiten und Grenzen sprechen

Die methodisch-didaktischen Einheit will den Schüler/innen im Rahmen der Untersuchung selbst die Möglichkeit geben, **sich bewusst wahrzunehmen**, spielerisch **reale Anforderungen zu erproben** und **Gefühle und Gedanken über sich selbst in einer vertrauensvollen Umgebung äußern zu können**¹⁹³, um in diesem angebotenen Handlungszusammenhang die **Entwicklung personaler Kompetenz** selbst einschätzen und überprüfen zu können. Sie will neben den bereits beim 1. Punkt genannten Aspekten ermitteln, ob bei einzelnen Schüler/innen im schulischen Rahmen gezielte Fördermaßnahmen angestrebt werden sollten, die sie dabei unterstützen könnten, sich zu Persönlichkeiten mit einem **positiven sozialen Selbstkonzept** zu entwickeln¹⁹⁴.

Neben den eben erläuterten förderdiagnostischen Zielsetzungen enthält die methodisch-didaktische Einheit auch eine Reihe von **Zielen**, die auf die **Entwicklung bestimmter Kompetenzen** ausgerichtet sind, welche sich im Fächerverbund „Musik – Sport – Gestalten“ und in den Bildungsbereichen „Identität und Selbstbild“ sowie „Umgang mit anderen“ und ansiedeln:

Kompetenzen aus dem Fächerverbund „**Musik – Sport – Gestalten**“:

- eigene Ausdrucksformen entwickeln und diese nutzen¹⁹⁵
 - kreativ, themenorientiert und zielgerichtet arbeiten
 - Fantasien und eigene Ideen zum Ausdruck bringen
- verschiedene Darstellungsformen von Bewegung in Kunstwerken wahrnehmen

¹⁹³ vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2006): Bildungsplan Förderschule Baden-Württemberg. Stuttgart, S.44

¹⁹⁴ vgl. ebd.

¹⁹⁵ vgl. ebd., S.347

- verschiedene Formen der Bewegungsdarstellung auf der Fläche untersuchen, z.B. in Comics

Kompetenzen aus dem Fächerverbund „**Umgang mit anderen**“:

- gegenüber anderen Menschen Verständnis und Toleranz entwickeln können
 - Eindrücke über andere mitteilen
 - positive Verhaltenserwartungen gegenüber Dritten formulieren
 - im Rollentausch einen Dialog führen
 - Beschimpfungen in Frage stellen
- Handlungsweisen anderer und deren Hintergründe wahrnehmen und reflektieren können
 - Handlungsweisen bei anderen ansprechen
 - Gefühle bei anderen ansprechen
 - Strategien beschreiben, mit denen andere agieren
 - Strategien nachahmen, mit denen andere erfolgreich sind
- die Haltungen anderer kritisch prüfen können
 - eine Bewertung vornehmen und diese äußern
 - Meinungsverschiedenheiten zum Ausdruck bringen
 - unterschiedliche Positionen verbalisieren

Kompetenzen aus dem Fächerverbund „**Identität und Selbstbild**“:

- Selbstbild und Fremdbild reflektieren können:
 - im Rollenspiel verschiedene Rollen übernehmen und ausdrücken: so bin ich
- so möchte ich (nicht) sein
- eigene Interessen vertreten können
 - an ihrer Position auch bei Widerspruch festhalten
 - gegebenenfalls ihre Position verändern

Als **Anregung** zur Entwicklung der Konzeption, insbesondere zur inhaltlichen und verbalen Ausarbeitung eines Teils der Untersuchungen, werden **Fragebögen aus psychometrischen Persönlichkeitstests** herangezogen. Einige **Items** dieser Selbstbeurteilungsverfahren werden daraus entlehnt und finden Eingang in den Teil der methodisch-didaktischen Einheit, der auch eine Selbstbeschreibung des eigenen, gewohnheitsmäßigen Verhaltens und Erlebens der Schüler/innen einschließt – jedoch ohne die Absicht einer anschließenden quantitativen, normorientierten

Auswertung. Die den Fragebögen entnommenen Formulierungen werden dabei zumeist im Wortlaut stark verändert und teilweise auch anders gepolt. Eine genaue Auflistung der entlehnten Items zu den jeweiligen Kategorien ist weiter hinten im Text aufgeführt. Hier findet sich zunächst eine kurze Auflistung der standardisierten Testverfahren, die hierfür betrachtet werden:

- **Der Unsicherheitsfragebogen** von Rita und Rüdiger Ullrich¹⁹⁶
- **Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)** von Ingrid M. Deusinger¹⁹⁷
- **Skala zur Erfassung der Selbstakzeptierung (SESA)** von Volker Sorembe und Karl Westhoff¹⁹⁸
- **Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K)** von Harald Wagner und Frank Baumgärtel¹⁹⁹
- **Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche (ALS)** von T. Schauder²⁰⁰
- **Das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI-R)** von J. Fahrenberg, R. Hampel und H. Selg²⁰¹
- **Die Frankfurter Körperkonzeptskalen (FKKS)** von Ingrid M. Deusinger²⁰²
- **Problemfragebogen für Jugendliche** von Fritz Süllwold und Max Berg²⁰³
- **Fragebogen zum Selbstkonzept für 4. bis 6. Klassen (FSK 4-6)** von Jürgen W. L. Wagner²⁰⁴

Als **künstlerische Gestaltungsform**, in deren Rahmen die Untersuchungen stattfinden sollen, wird der **Comic** ausgewählt. Daneben soll als weitere Gestaltungsform das **Rollenspiel** eingesetzt werden. **Fotomontagen** kommen als Anschauungsmaterial vor.

Folgende **methodisch-didaktische Überlegungen** finden Eingang in die Konzeption: Damit Schüler/innen eine künstlerische Gestaltungsform im Rahmen einer methodisch-didaktischen Einheit überhaupt als eigenes Ausdrucks- und

¹⁹⁶ Ullrich, R. und R. (1977): Der Unsicherheitsfragebogen. Testmanual U. München

¹⁹⁷ Deusinger, I.M. (1986): Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FKSN). Göttingen

¹⁹⁸ Sorembe, V./ Westhoff, K. (1985): Skala zur Erfassung der Selbstakzeptierung (SESA). Göttingen

¹⁹⁹ Wagner, H./ Baumgärtel, F. (1978): Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEK-K). Göttingen

²⁰⁰ Petermann, F./ Jäger, R.S. (Hrsg.) (1995²): Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche (ALS). Göttingen

²⁰¹ Fahrenberg, J./ Hampel, R./ Selg, H. (2001⁷): Das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI-R). Göttingen

²⁰² Deusinger, I.M. (1998): Die Frankfurter Körperkonzeptskalen (FKKS). Göttingen

²⁰³ Süllwold, F./ Berg, M. (1967): Problemfragebogen für Jugendliche. Göttingen

²⁰⁴ Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1977): Fragebogen zum Selbstkonzept für 4. bis 6. Klassen (FSK 4-6). Weinheim

Darstellungsmittel verwenden und nutzen können, muss zuvor sichergestellt sein, dass sie diese Gestaltungsform kennen und ihre Gestaltungsprinzipien einsetzen können. Hierzu ist es unabdingbar, in Erfahrung zu bringen, ob die Schüler/innen bereits mit der Gestaltungsform vertraut sind, ob sie diese evtl. bereits in vorausgegangenen Unterrichtseinheiten behandelt haben und – falls nicht – sie in die spezielle Kombination formale Merkmale, bestehend aus Material, Technik, Gestaltungsmitteln und -prinzipien einzuführen. Am Beispiel des Comics kann und sollte dies mittels der Betrachtung von entsprechendem Bildmaterial geschehen, wofür exemplarisch ein Comicbild oder Comicausschnitte wie die folgenden eingesetzt und daran grundlegende Merkmale und Gestaltungsmittel aufgedeckt und analysiert werden können, wie z.B.:

- Sprech- und Denkblasen
- (zumeist) von Hand gezeichnete Bilder
- (zumeist) von Hand geschriebener Text
- übertriebene Darstellung der Gesichtsmimik und der Körperhaltung
- Aktionslinien („Speedlines“) zur Darstellung von Bewegung
- lautmalerische Buchstabenfolgen („zzzzzzzz“) zur Darstellung von Geräuschen
- Symbole (Wölkchen, Schweißtröpfchen, Blitze) als Ausdrucksmittel
- knapper Erzähltext im Kasten



Abb. 1: Comicbild mit Sprechblasen in möglicher Anordnung²⁰⁵



Abb. 2: Ausschnitt aus einem Comic-Lehrheft²⁰⁶

²⁰⁵ Abb. in: <http://de.wikipedia.org/wiki/Bild:Comic15.png> (02.02.2007)

²⁰⁶ Abb. in: Schmidt, K. (2005): Comicfiguren zeichnen. Step by Step. Hamburg

Auch muss sichergestellt sein, dass die Schüler/innen kognitiv erfassen können, dass ein Comic eine sequenziell angeordnete Folge von Bildern ist, anhand derer eine Geschichte erzählt wird – weswegen der Comic als „sequenzielle Kunst“ bezeichnet wird²⁰⁷ – und dass der Comic zeitliche Abläufe erfahrbar macht und durch die Bild- und Seitengestaltung auf dem Blatt räumlich darstellt – weshalb die Leserichtung beim Comic nicht beliebig ist, sondern von links nach rechts verläuft.²⁰⁸

Bei ersten Comic-Zeichenversuchen, die thematisch nicht eingeschränkt sein müssen, können bereits erste diagnostisch orientierte Beobachtungen hinsichtlich des von der jeweiligen Schülerin/ dem jeweiligen Schüler gewählten Themas, des Verhaltens beim ablaufenden Gestaltungsprozess und der stattfindenden Kommunikation und Interaktion gemacht werden.

Die Erprobungsphase der künstlerischen Gestaltungsform sollte formal vorstrukturiert sein – zum Beispiel in Form eines in Panels unterteilten Blatts (s. Abb.3) – und durch differenzierende Hilfestellungen gestützt werden, um Misserfolgserlebnisse zu vermeiden. Hierzu kann den Schüler/innen angeboten werden, auf die einfachste Form der Figurendarstellung – das „Strichmännchen“ – zurückzugreifen (Schüleranschauungsmaterial s. Abb.4) und sich die Darstellung der mimisch übertriebenen Gesichtsausdrücke durch Aufkleben bereitgestellter Comic-Gesichter („Smileys“ s. Abb. 5) zu erleichtern. Das Ergebnis wird selbst bei dieser einfachen Form der Gestaltung eine überraschend ausdrucksstarke und humoristische Note erhalten und der Schüler kann damit praktisch nicht „scheitern“, selbst wenn seine zeichnerischen Fertigkeiten nicht stark ausgeprägt sind. Diese Übung dient dazu, Unsicherheiten bei der ersten Berührung mit der künstlerischen Gestaltungsform des Comic zu überwinden und formale Gestaltungsmerkmale und -prinzipien selbst handelnd zu erproben, um mit dem Comic vertraut zu werden und Freude am eigenen Gestalten zu empfinden. Zudem dient der handelnde Umgang mit den „Smileys“ – die später als Hilfsmedium bei der Untersuchung eingesetzt werden sollen – an dieser Stelle dazu, dass die Schüler/innen bereits hier optional deren Wirkungsweise in zeichnerisch dargestellten szenischen Zusammenhängen erproben und die dargestellten Gesichtsausdrücken im Sinnzusammenhang als Ausdruck von Emotionen wahrnehmen können.

²⁰⁷ vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Comic> (02.02.2007)

²⁰⁸ vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Comic - Grafische Erz%C3%A4hlstrategien](http://de.wikipedia.org/wiki/Comic_-_Grafische_Erz%C3%A4hlstrategien) (02.02.2007)

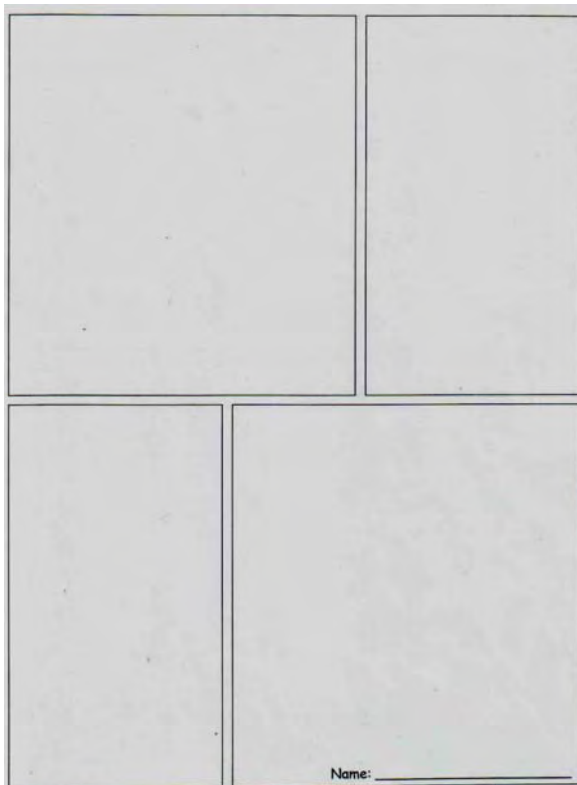


Abb. 3: Zeichenblatt mit vorstrukturierten Panels

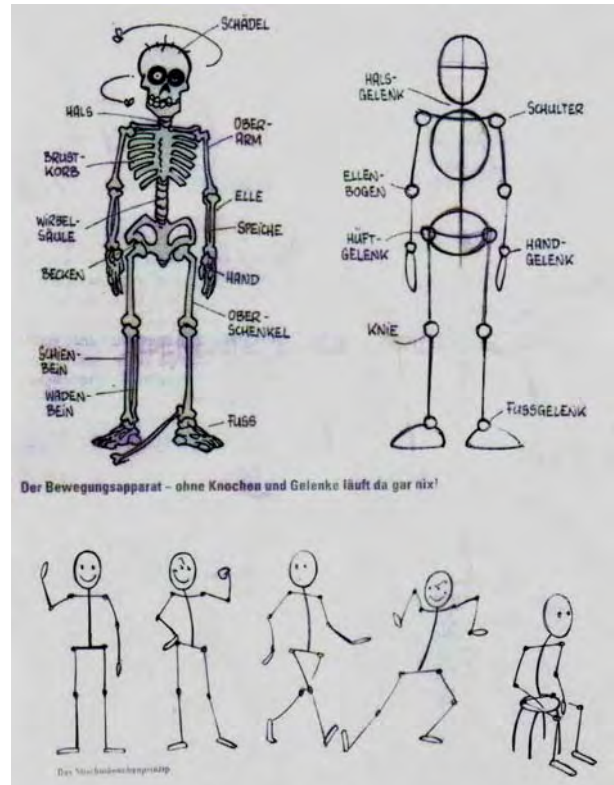


Abb. 4: Schüleranschauungsmaterial „Strichmännchen“²⁰⁹

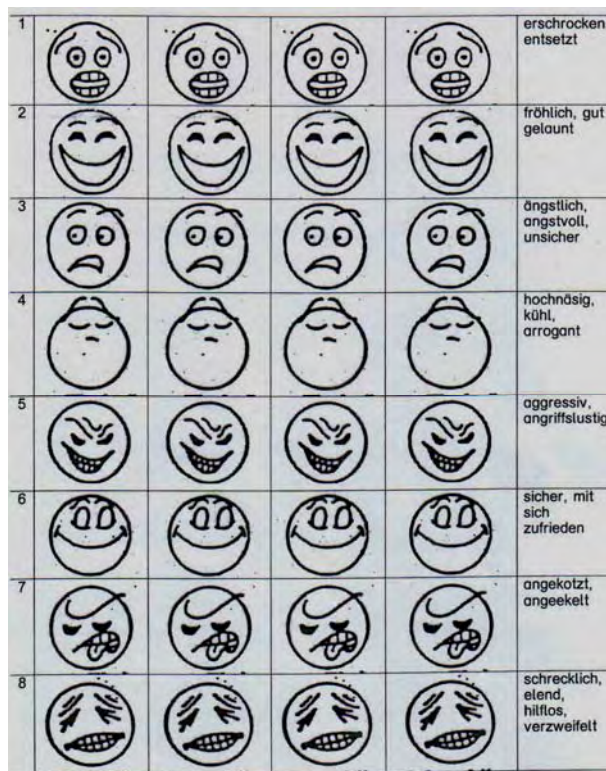


Abb. 5: „Smileys“ als Comic-Gesichter mit übertrieben dargestellter Gesichtsmimik²¹⁰

²⁰⁹ Abb. in: Heise, T./ Hemstege, T. (1992): Comics zeichnen und gestalten: mach' Dir Deinen eigenen Comic. Augsburg

²¹⁰ Die genaue Quelle der Abbildungen ist der Verfasserin unbekannt.

Da den Smileys in einer der späteren Untersuchungsphasen eine Schlüsselposition zukommt, stellt die Erkenntnis, dass sie Gefühle widerspiegeln und mit ihnen Gefühle nonverbal zum Ausdruck gebracht werden können, eine wichtige Voraussetzung für den gesamten weiteren Verlauf der geplanten methodisch-didaktischen Einheit dar. Aus diesem Grunde erscheint es wichtig, sie noch vor der ersten Gestaltungsübung als „Symbole“ für bestimmte Gefühlsempfindungen einzuführen, was mit Hilfe eines spielerisch angelegten Rätselblatts geschehen kann, auf dem die dargestellten Gesichtsausdrücke Begriffen zugeordnet werden sollen, die die entsprechenden Attribute versprachlichen (s. Abb. 6). Bei der Auflösung des Rätsels können sie einzeln – unterstützt durch mimisches Nachstellen von Seiten der Lehrperson und – wenn möglich auch von Seiten der Schüler/innen – nochmals genau betrachtet und aktiv erprobt werden. Diese Phase bietet große Potentiale – einerseits hinsichtlich der positiven, aktivierenden und humorvollen Atmosphäre, die sie in Gang setzt, andererseits hinsichtlich des diagnostischen Beobachtungsraumes, da hierbei sichtbar werden kann, welche Schüler/innen sich gerne für schauspielerische Übungen vor der Klasse zur Verfügung stellen und welche starke Hemmungen haben, welche Schüler/innen die Gesichtsausdrücke angemessen deuten können und welche ihnen wenig zutreffende Gefühlsregungen zuschreiben.

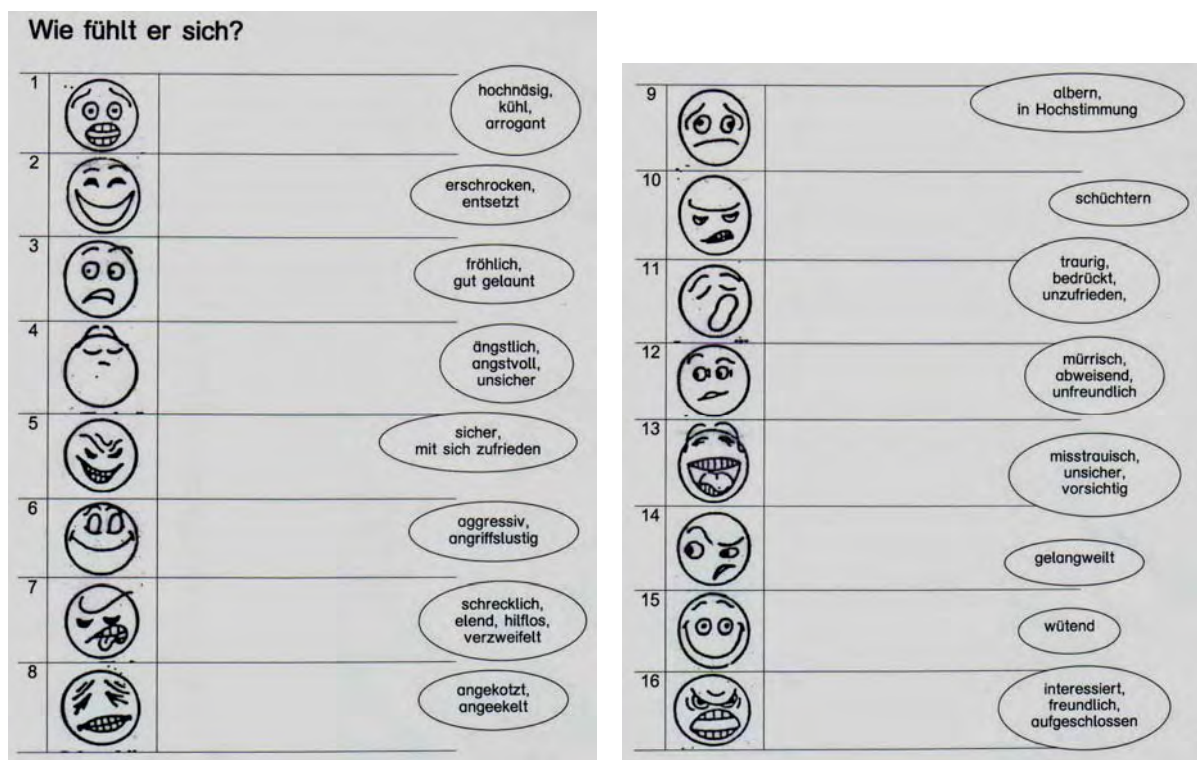


Abb. 6: Rätselblatt, auf dem die abgebildeten abstrahierten Gesichtsausdrücke verbalen Attributen zugeordnet werden sollen

Bei der Auflösung sollte am Ende zwar eine eindeutige und klare Zuordnung getroffen und festgehalten werden (s. Abb. 7), da dies für die weitere Arbeit mit den Symbolen wichtig ist. Doch sollte während des Vergleichs der gefundenen Lösungen darauf Wert gelegt werden, dass auch andere Gefühlszuschreibungen, die ebenfalls passend erscheinen könnten, nicht als „falsch“ bezeichnet werden, sondern als möglich und richtig zur Geltung kommen – da die Zuordnung tatsächlich verschiedene Varianten zulässt und durch die stark abstrahierte Darstellungsweise ein gewisser Interpretationsspielraum besteht. Bei eindeutigen Fehlinterpretationen jedoch sollte darauf hingewiesen und der abgebildete Gesichtsausdruck in jedem Fall noch einmal mimisch verdeutlicht werden, da hier möglicherweise die Wahrnehmung fehlerhaft oder nicht gut ausgeprägt ist.

Wie fühlt er sich?		
1		erschrocken, entsetzt
2		fröhlich, gut gelaunt
3		ängstlich, angstvoll, unsicher
4		hochnäsig, kühl, arrogant
5		aggressiv, angriffslustig
6		sicher, mit sich zufrieden
7		angekotzt, angeekelt
8		schrecklich, elend, hilflos, verzweifelt
9		traurig, bedrückt, unzufrieden
10		mürrisch, abweisend, unfreundlich
11		gelangweilt
12		schüchtern
13		albern, in Hochstimmung
14		misstrauisch, unsicher, vorsichtig
15		interessiert, freundlich, aufgeschlossen
16		wütend

Abb. 7: Lösungen für Rätselblatt

Als Ausgangspunkt für die Untersuchungen hinsichtlich der Fragestellungen zum **sozialen Selbstkonzept** (s. o.) muss eine diagnostische Situation gewählt und konzipiert werden, anhand derer sich das sich soziale und affektiv-emotionale Verhalten der Schüler/innen zeigen kann. Denn nur im Rahmen einer konkreten Situation, die Verhalten erforderlich und beobachtbar macht, kann das **Selbstbild**, also die „Meinung“ der Schüler/innen über sich selbst, sichtbar werden und zum

Ausdruck kommen. Impuls und Untermalung für diese Überlegungen stellt das Kernzitat von Alfred Adler dar:

„Es ist für mich außer Zweifel, dass jeder sich im Leben so verhält, als ob er über seine Kraft und seine Fähigkeiten eine ganz bestimmte Meinung hätte; ... kurz, dass sein Verhalten seiner unbewussten Meinung entspringt.“²¹¹ (Alfred Adler)

Um Einblick in eine kleine Facette dieser unbewussten Meinung der Schüler/innen über sich selbst zu erhalten und ihnen selbst die Möglichkeit zu bieten, eine *Wahrnehmung* für diese Meinung über sich zu entwickeln sowie die *Unterschiede* zu der Meinung, die andere über sich haben, möglicherweise entdecken und erkennen zu können und diese als *neue Möglichkeit* für sich selbst in Betracht ziehen zu können, muss eine *gemeinsame* Situation aufgeworfen werden, die für alle gleich gilt. Diese Situation muss zudem mit der *Realität* und *Lebenswelt* der Schüler/innen in Verbindung stehen und für sie von *Interesse* sein. Als eine mögliche Situation wird daher die folgende gewählt: Die einzelne Schülerin/ der einzelne Schüler kommt – infolge des Wechsels in eine andere Klasse, in eine andere Schulart (Hauptschule) oder in eine weiterführende Schule (Berufsschule, BVJ) – in eine neue Gruppe, in der sie oder er noch niemanden kennt. Am ersten Schultag steht diese neue Gruppe plötzlich vor ihr/ihm. Zur Veranschaulichung dieser Situation werden nacheinander eigens angefertigte Fotomontagen mittels Tageslichtprojektor in Großformat gezeigt, auf denen sich jede Schülerin/ jeder Schüler in dieser Situation sehen und sich in sie hineinversetzen kann (Beispiel s. Abb. 8)



Abb. 8: Bsp. einer Fotomontage, die für jede/n einzelne/n Schülerin/in zur Veranschaulichung der neuen Situation angefertigt wird

²¹¹ Da dieses Zitat Gesprächsgegenstand bei einer mündlichen Unterredung mit Frau Dr. M. Hoanzl war, ist der Verfasserin die genaue Quellenangabe unbekannt.

Die Schüler/innen, die sich freiwillig dazu bereit erklärt haben, sich einmal vor der Gesamtgruppe in diese Situation zu versetzen, wird ihre jeweilige Fotomontage einzeln präsentiert. Diejenige/ derjenige, der an der Reihe ist, wird gebeten, zu sagen, wie sie/ er sich in dieser Situation fühlen würde. Als nächstes wird ihr/ ihm die Frage gestellt, was sie/ er in dieser Situation denken würde, und danach, was sie/ er in dieser Situation am liebsten tun würde. Anschließend wird ein angefertigtes Comicbild anstelle der Fotomontage an die Wand projiziert (s. Abb. 9), auf dem die Perspektive sich gedreht hat und die Personen in der Situation nur noch als Strichmännchen zu sehen sind. Die „Hauptperson“, also die Schülerin/ der Schüler selbst, ist ohne Gesicht dargestellt und wird nun gefragt, welches der an der Tafel befindlichen, bereits bekannten „Smileys“ sie/ er auf seinem Comicbild einsetzen würde, also welcher Gesichtsausdruck zu ihrem/ seinem Gefühl in dieser Situation am besten passen würde („Welches der Gesichter passt am besten zu deinem Gefühl in dieser Situation?“). Die Schülerin/ der Schüler wählt aus den Smiley-Bildkarten eine passende aus – falls es Entscheidungsschwierigkeiten gibt, auch zwei oder drei – und setzt sie nacheinander in das Comicbild, um sich so als abstrahierte Figur aus der Distanz zu betrachten. Sie/ er entscheidet dann, welches Gesicht am besten passt und bekommt als nächstes die Frage gestellt, was in die Denkblasen auf dem Comicbild kommen müsste, die von der Hauptperson ausgehen. Falls sie/ er dazu keine Einfälle hat oder sich nicht äußern möchte, wird sie/ er nicht dazu gedrängt.

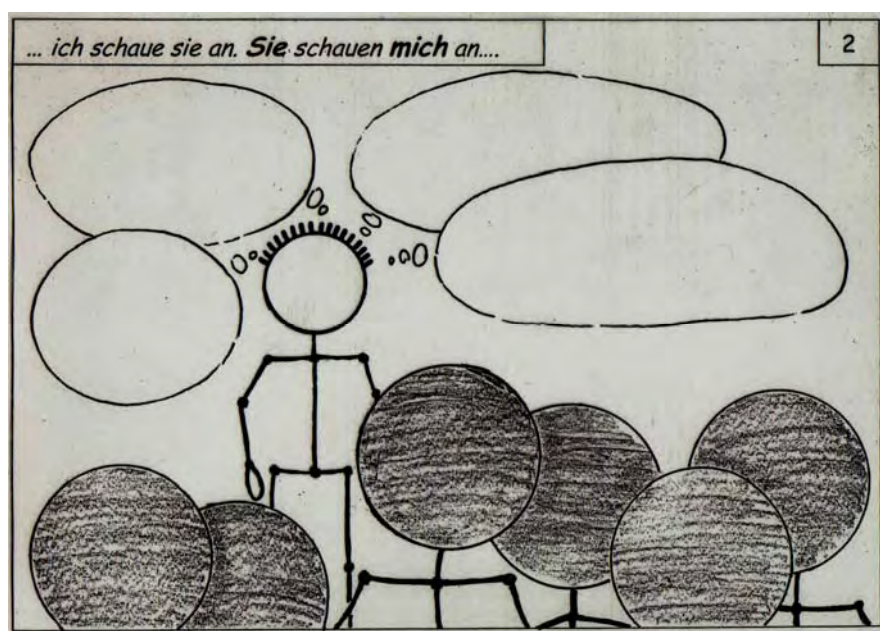


Abb. 9: Die neue Situation als Comicbild in gedrehter Perspektive

Im Anschluss an diese Phase bekommt jede Schülerin/ jeder Schüler die Möglichkeit, dieses Comicbild in Einzelarbeit mit Smiley und Text auszugestalten. Denjenigen, die das Experiment nicht vor der Gesamtgruppe durchführen wollten, wird ihre Fotomontage nun als Arbeitsmaterial ausgehändigt und sie können sich die Situation für sich allein betrachten. Nach einer gewissen Zeit wird den Schüler/innen eine Auswahl an vorgefertigten Sprechblasen hinzu gegeben (s. Abb. 10), auf denen sie diejenigen Aussagen auswählen können, die sie als passend für sich empfinden, um damit die noch leeren Denkblasen auf ihrem Bild zu bestücken. Die nummerierten *Textaussagen* sind dabei inhaltlich den entsprechenden *Gefühlen* angepasst, die die ebenfalls nummerierten und in derselben Reihenfolge angeordneten *Smileys* an der Tafel ausdrücken.

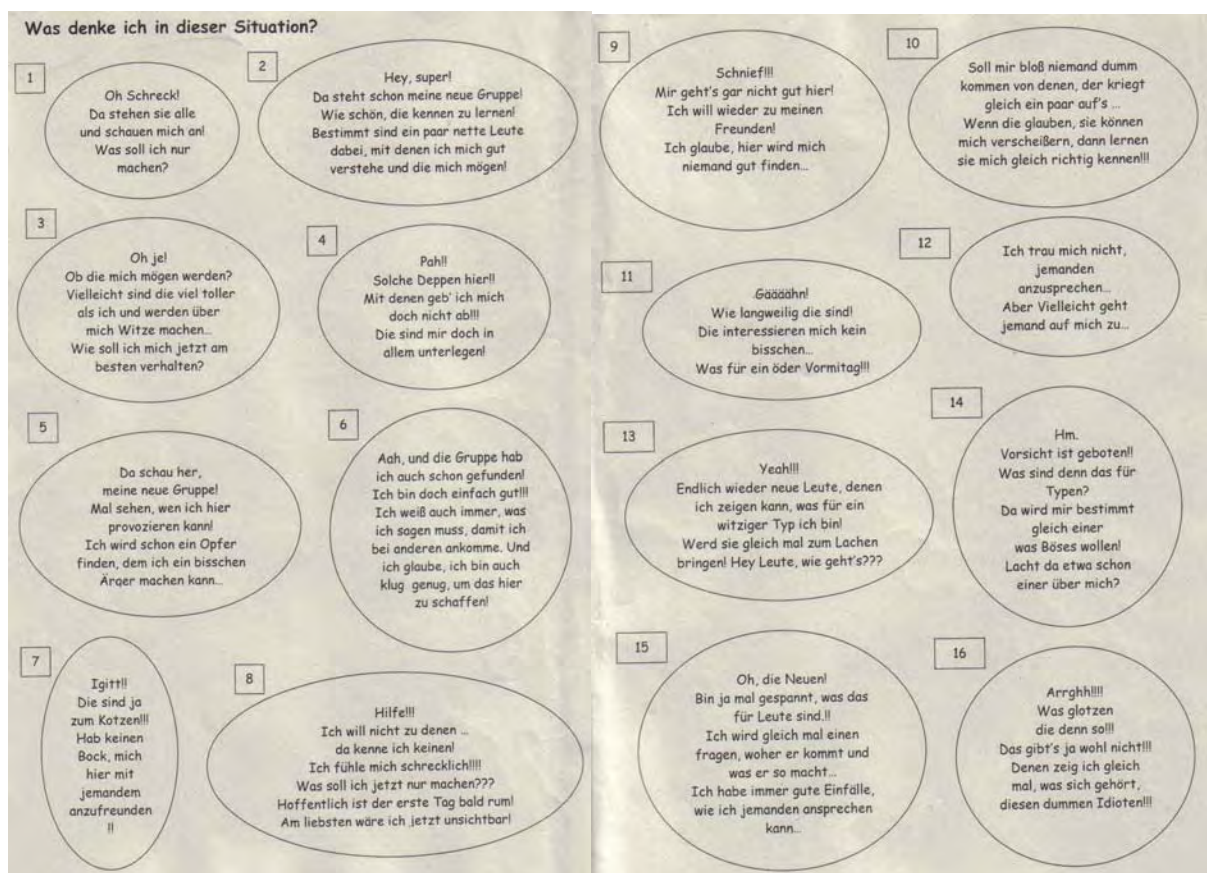


Abb. 10: vorgefertigte Denkblasen zur Ergänzung des Comicbilds

Nachdem die gemeinsame Thematik für die Comic-Gestaltungsaufgabe transparent gemacht und ein Bild daraus bereits angefertigt wurde, wird ein weiterer Impuls gesetzt, der zur zweiten diagnostischen Situation führt: Nicht nur die Schüler/innen haben in dieser Situation Gedanken und Gefühle, sondern auch die neue Gruppe hat Gedanken und Gefühle der/ dem „Neuen“ gegenüber. Das folgende Comicbild (s. Abb. 11) thematisiert diese Perspektive der neuen Gruppe und erfordert von den

Schüler/innen einen **Perspektivwechsel**: Sie sollen nun überlegen, was die anderen denken würden und welche Gefühle sie hätten, wenn sie der jeweiligen Schülerin/ dem jeweiligen Schüler zum ersten Mal gegenüber stünden. Auch auf diesem Bild sollen die Gefühle – diesmal die der anderen – mittels der Smileys eingefügt, also aufgeklebt oder eingezeichnet werden und die Gedanken der anderen in die Denkblasen geschrieben werden. Dieser Teil der Untersuchung kann Hinweise über das **Fremdbild** der Schüler/innen liefern.



Abb. 11: Comicbild, das einen Perspektivwechsel erfordert

Für diese Phase können verschiedenen methodische Möglichkeiten aufgegriffen werden: Eine Möglichkeit besteht darin, dass die Schüler/innen das Bild nur still für sich in Einzelarbeit gestalten. Eine andere könnte einen Gruppenprozess einschließen: während ein/e Schüler/in, die/ der sich freiwillig dazu bereit erklärt hat, die Rolle der/ des „Neuen“ einzunehmen, das Bild bearbeitet – überlegen sich die anderen Schüler/innen zeitgleich dazu, was sie dieser Schülerin/ diesem Schüler gegenüber empfinden und denken würden, wenn sie sie/ ihn zum ersten mal träfen, und drücken ihre Gedanken und Gefühle zusammen oder einzeln für sich auf eben solchen Comicbildern aus. Bei dieser zweiten Möglichkeit muss gewährleistet sein, dass keine Verletzungen oder Beleidigungen, ungelöste Konflikte oder unbeglichenen „Rechnungen“ in diesem Zusammenhang ausgetragen werden bzw. stattfinden, und dass die Ergebnisse dieser Phase bei einem sorgsam geführten Gespräch (im Sitzkreis) aufgedeckt werden können, bei dem es seinerseits nicht zu Verletzungen kommen kann, sondern bei dem das Bemühen um Offenheit und

gegenseitiger Achtung im Vordergrund steht. Auch wird diese methodische Möglichkeit nur dort eingesetzt werden (können), wo eine Gruppenatmosphäre besteht, die von Vertrauen, gegenseitigem Interesse und einem freundschaftlichem und offenem Umgang miteinander gekennzeichnet ist. Kann von der Möglichkeit Gebrauch gemacht werden, so bietet sie große Potentiale hinsichtlich dessen, dass das Selbstvertrauen der einzelnen Schülerin/ des einzelnen Schülers in Bezug auf sein soziales Auftreten durch die möglicherweise unerwarteten positiven Rückmeldungen gestärkt wird oder sie/ er auf Aspekte aufmerksam wird, die sich bisher ihrer/ seiner Wahrnehmung oder Einschätzung entzogen haben. Sie/ er kann diese rückgemeldeten Aspekte, geäußerten Gefühle oder Gedanken – sofern sie/ er dies möchte – auf seinem eigenen zweiten Comicbild ergänzen.

Nachdem die ersten beiden Bilder des Comics auf diese Weise angefertigt wurden, bekommen die Schüler/innen die Möglichkeit, sich ein gewünschtes Ende für die Geschichte zu überlegen oder auszuwählen. („Wie wünschst du dir, dass die Geschichte für dich ausgehen soll?“). Sie können eines der vorgefertigten Bilder dafür verwenden oder sich ein eigenes Bild dazu gestalten (s. Abb. 12).

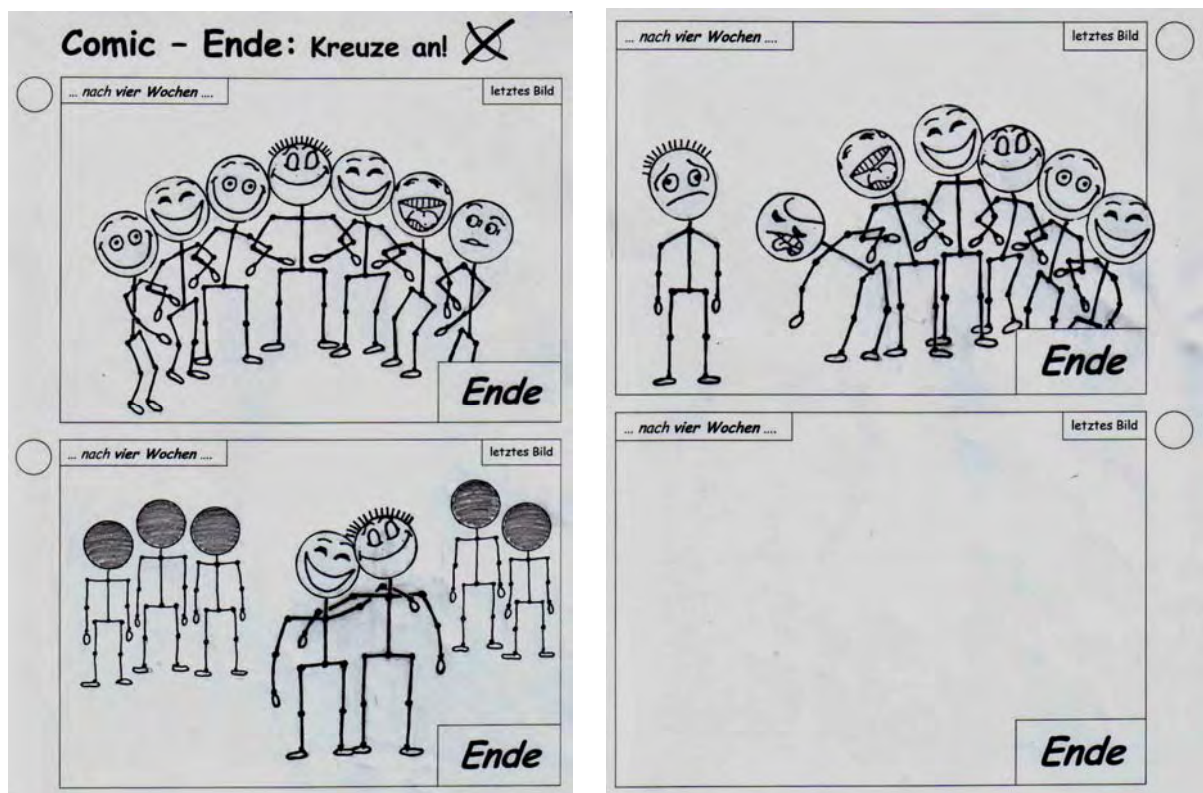


Abb. 12: mögliche Ausgänge für die Geschichte

Nun sind in der Comicgeschichte der Anfang und das Ende festgelegt, und es muss darum gehen, die „Zwischenzeit“ zu füllen – also Bilder für die Zwischenräume zu

finden und die Geschichte inhaltlich zu vervollständigen. Dies könnte den Schüler/innen einerseits *thematisch frei* überlassen werden – andererseits könnte die Aufgabe *thematisch eingegrenzt* werden, und zwar dahingehend, dass die Zwischenräume des Comics mit „Momentaufnahmen“ ihres eigenen gewohnheitsmäßigen Verhaltens und Erlebens im Schulalltag gefüllt werden sollen, um anschließend gemeinsam der Frage nachgehen zu können, ob sie dieses Verhalten wohl zum gewünschten Ende der Geschichte führen würde. Angesichts der von Schüler/in zu Schüler/in sehr stark unterschiedliche Zeichenmotivation und Zeichenfertigkeit ist es für diese zweite Möglichkeit sicherlich hilfreich, eine gewisse Zahl von Verhaltensweisen in Form von bereits vorgefertigten einzelnen Comicbildern anzubieten, aus denen die Schüler/innen diejenigen Bilder auswählen können, die sie für sich als passend empfinden und die auf sie zutreffen. Als **bildgestütztes Selbstbeurteilungsverfahren** ermöglicht diese Variante förderdiagnostische Untersuchungen zum sozialen Verhalten der Schüler/innen und kann hinsichtlich der anfangs genannten diesbezüglichen Fragestellungen (s.o.) wertvolle Anhaltspunkte bieten. Die Schüler/innen haben dabei die Möglichkeit, sich aus dem ihnen ausgehändigten Heft (s. Abb. 13ff) die ihnen entsprechenden Comicbilder auszusuchen und in ausgeschnittener Form zu verwenden oder eigene Comicbilder zu zeichnen bzw. die ausgesuchten zu ergänzen.

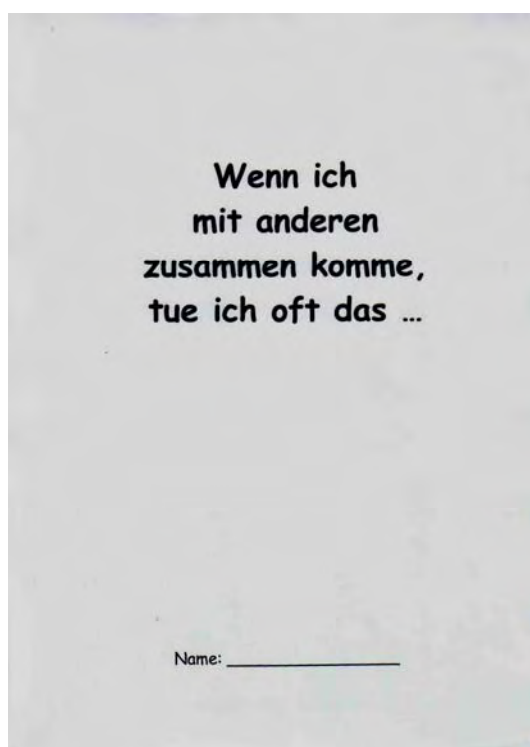


Abb. 13: Deckblatt des Schülerhefts zur Selbstbeurteilung



Abb. 14

Abb. 15



Abb. 16

Abb. 17





Abb. 18



Abb. 19

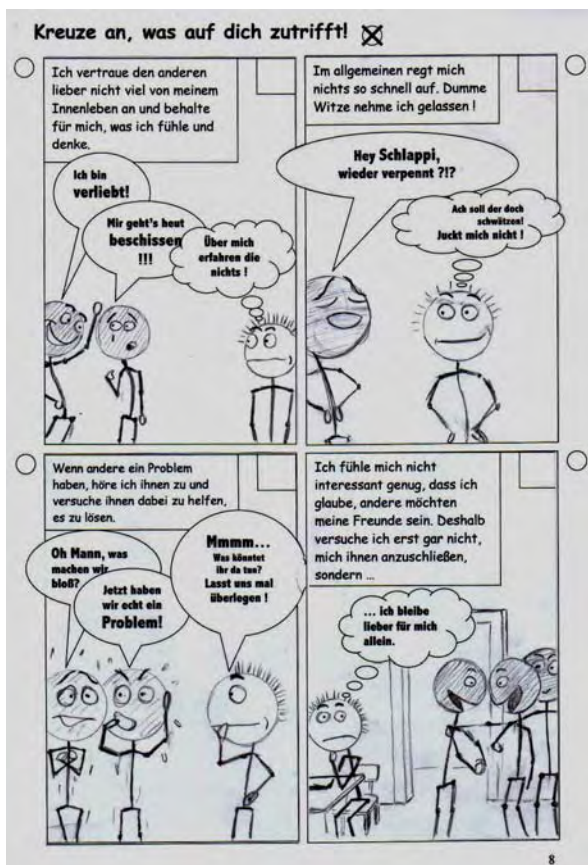


Abb. 20



Abb. 21



Abb. 22

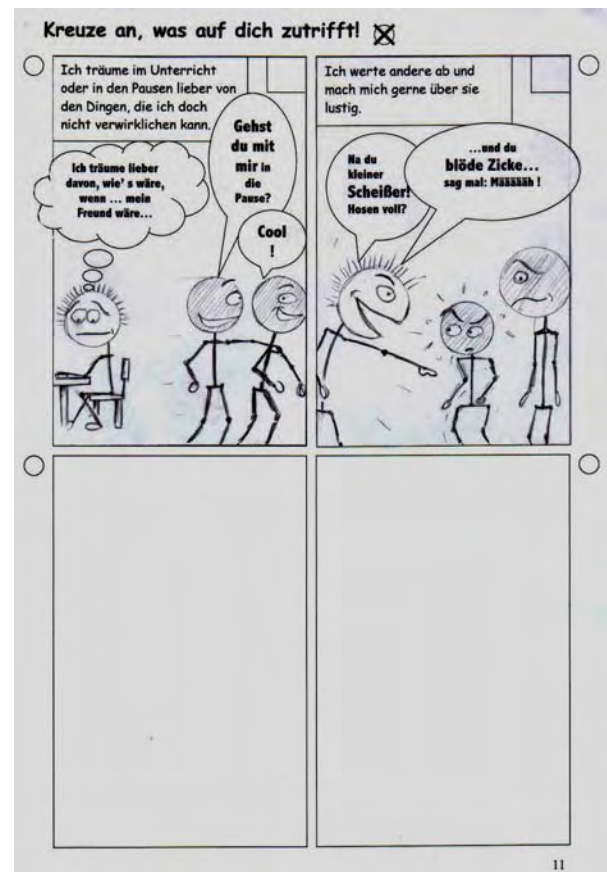


Abb. 23


Indem die Schüler/innen sich für eine bestimmte Auswahl von Comicbildern entscheiden – während andere Schüler/innen eine völlig andere Auswahl treffen – geben sie selbst Auskunft über sich und bestimmen nonverbal, *welche Verhaltensweisen sie selbst ihrer Person zuschreiben*, also welche sie für sich als zugehörig ansehen. Sie bezeugen dabei bereits, inwieweit sie eigene Verhaltens- und Handlungsweisen *an sich selbst wahrnehmen* können. Dabei wird deutlich, mit welchen *Strategien* sie selbst im Alltag agieren bzw. welche von diesen Strategien sie *wahrnehmen* und als „zu sich zugehörig“ *deklarieren*. Sie beschreiben damit also auch – im Rahmen der vorgegebenen Auswahlmöglichkeiten, die auf das soziale Verhalten gegenüber Mitschüler/innen im Alltag ausgerichtet ist – *wie sie sich selbst sehen*. Ganz bewusst wird für diese Phase der Selbstauskunft der Zusammenhang mit der Comic-Geschichte und dem gewünschten Ende *nicht* in den Vordergrund gestellt. Der Titel des Heftes: „Wenn ich mit anderen zusammen komme, tue ich oft das ...“ deutet absichtsvoll darauf, dass es sich hierbei um alltägliche Handlungs- und Verhaltensweisen handeln soll, die die Schüler/innen aus dem Alltag von sich kennen. Wäre die Befragung darauf angelegt, solche Verhaltensweisen auszuwählen, die gezielt auf den Gewinn einer Freundschaft ausgerichtet sein sollen,

so kämen dabei vermutlich keine Selbstaussagen zum Vorschein, sondern rein kognitiv gesteuerte Überlegungen hinsichtlich dessen, wie man Freunde/innen gewinnen könnte, wenn man dies wollte – eine solche „quasi“ bzw. „als ob“ Wissensabfrage gibt jedoch keinerlei Auskunft darüber, inwieweit das entsprechende Wissen tatsächlich umgesetzt wird bzw. umgesetzt werden würde oder könnte. Zudem ließen sich damit nur kurzfristige, gezielte oder sogar bewusst manipulativ angewendete Handlungsweisen in Erfahrung bringen – nicht jedoch Verhaltens- und Handlungsgewohnheiten, die für den Erhalt langfristiger Freundschaften und sozialer Beziehungen die wichtigere Rolle spielen.


Als Anregung zur Erstellung der bildlichen und verbalen Angebote des Selbstauskunftshefts wurden viele der zugänglichen Persönlichkeitsfragebögen durchgesehen und einige Items daraus in einer Vorauswahl gesammelt. Entscheidendes Kriterium bei der Durchsicht war die *Relevanz der Items für die zu untersuchende förderdiagnostische Zielsetzung* – also für die Ermittlung der sozialen Einzelkompetenzen der Schüler/innen hinsichtlich der „übergreifenden“ sozialen Kompetenz: „*Die Schülerinnen und Schüler können freundschaftliche Beziehungen zu Jungen und Mädchen aufnehmen und aufrechterhalten.*“ Fast ohne Ausnahme wurde alle als inhaltlich passend befundenen Aussagen umformuliert und dem förderdiagnostischen Kontext angepasst. Die Items, die als Anregung dienten, sollen unter Erwähnung ihrer ursprünglichen *Untersuchungskategorien bzw. -skalen oder -faktoren* im Zusammenhang mit dem jeweiligen Comicbild und dessen förderdiagnostischer Relevanz auf den folgenden Seiten aufgeführt werden. In der Tabelle findet sich die jeweilige soziale Einzelkompetenz, die das Bild beispielhaft zeigt, als fett gedruckte Überschrift im grauen Kasten. Rechts neben dem Bild ist in der ersten Spalte der Persönlichkeitsfragebogen aufgeführt, aus dem die Items stammen, die als Anregung dienten. In der zweite Spalte befinden sich die Items, wie sie in den Fragebögen ursprünglich vorkommen und in der dritten Spalte, ganz rechts außen, die Untersuchungskategorien bzw. Faktoren/ Skalen, denen sie im jeweiligen Fragebogen zugeordnet sind. Erfolgt dort keine Nennung, so entspringt die Aussage eigenen Überlegungen und Erfahrungen.

Für die auswertende individuelle Betrachtung der entstehenden Schüler-Comichefte können die *Kategorien bzw. Faktoren/ Skalen* zwar berücksichtigt werden, jedoch ist es weder möglich noch beabsichtigt, eine quantifizierende Auswertung im Sinne eines interpersonellen Vergleichs anhand von Normwerten dieser Testverfahren vorzunehmen.


Gespräche mit anderen beginnen können und sich daran beteiligen können

<p>Weil ich nicht weiß, wie ich ein Gespräch anfangen soll und was ich reden soll, gehe ich anderen meist aus dem Weg...</p> 	<p>Der Unsicherheitsfragebogen</p> <p>Fragebogen zum Selbstkonzept für 4. bis 6. Klassen (FSK 4-6)</p> <p>Problemfragebogen für Jugendliche</p>	<p>Item 4: Ich finde es schwierig, mit einem Fremden ein Gespräch zu beginnen.</p> <p>Item 42: Wenn ich mit anderen zusammen bin, weiß ich oft nicht, was ich sagen soll.</p> <p>Item 138: Ich wünschte, ich hätte etwas, worüber ich mich in einer Gruppe unterhalten könnte.</p>	<p>Faktor II: Kontaktangst</p> <p>Faktor I: Selbstwertgefühl</p> <p>Problem-bereich: „Ich und die anderen“</p>
---	--	---	---


Anderen etwas Interessantes/ Lustiges erzählen können

<p>Ich erzähle etwas Witziges und bringe andere zum Lachen</p> 	<p>Fragebogen zum Selbstkonzept für 4. bis 6. Klassen (FSK 4-6)</p> <p>Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K)</p>	<p>Item 11: Ich erzähle gerne etwas Lustiges.</p> <p>Item 40: Ich bringe gern andere zum Lachen.</p> <p>Teil 2, Item 31: Wenn ich mit meinen Freunden zusammen bin, erzähle ich gern Witze und lustige Geschichten.</p>	<p>Faktor II: Kontaktbedürfnis (Kb)</p> <p>„</p> <p>Skala EX: Extra-version</p>
--	---	--	---

Sich freundschaftlich/ partnerschaftlich verhalten können

<p>Ich lasse keine Gelegenheit aus, um andere zu provozieren und einzuschüchtern. Ich muss doch zeigen, dass <i>ich</i> der Boss bin und jeder vor mir zu kuschen hat!</p> 	<p>Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K)</p> <p>Das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI-R)</p>	<p>Teil 1, Item 26: Es macht mir, ehrlich gesagt, Spaß andere zu kränken oder zu ärgern.</p> <p>Item 11: Es macht mir, ehrlich gesagt, Spaß andere zu kränken oder zu ärgern</p>	<p>Skala AG: Aggression</p> <p>Skala: Aggressivität</p>
---	---	--	---


Sich an jemanden wenden können, wenn man etwas unternehmen möchte

<p>Ich frage andere, ob sie mit mir was unternehmen möchten.</p> 	<p>Das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI-R)</p>	<p>Item 92: Ich übernehme bei gemeinsamen Unternehmungen gern die Führung.</p>	<p>Skala:</p>
--	---	--	---------------

Im Gespräch Interesse an anderen zeigen können

<p>Ich bin aufgeschlossen und interessiere mich für andere.</p>  <p>Wie heißt du noch mal?</p> <p>Ich wohne in Untertürkheim, du auch?</p> <p>Gefällt's dir hier?</p>			
---	--	--	--

Sich freundschaftlich/ partnerschaftlich verhalten können


<p>Ich spreche oft Drohungen aus.</p>  <p>Nachher bist du tot!!! Ich schwöre, ich mach dich kalt, Mann!!!</p>	<p>Das Freiburger Persönlich- keitsinventar (FPI-R)</p>	<p>Item 84: Ich spreche oft Drohungen aus, die ich gar nicht ernst meine.</p>	<p>Skala: Aggressi- vität</p>
---	---	---	---------------------------------------


Anderen Anerkennung aussprechen können


<p>Ich sage anderen, wenn ich etwas an ihnen gut finde.</p>  <p>Hey, das ist cool, wie gut du Breakdance kannst!</p>	<p>Der Unsicherheitsfragebogen</p>	<p>Item 22: Ich finde es schwierig, andere zu loben oder ein Kompliment zu machen.</p>	<p>Faktor II: Kontaktangst</p>
--	------------------------------------	--	--------------------------------


Humor und Selbstironie bei anderen wahrnehmen können


<p>Ich werd' sofort wütend, wenn mich jemand im Spaß neckt oder ärgert - da versteh' ich keinen Spaß.</p>  <p>Hey, Süßer, wie wär's mit uns?</p> <p>HAHAHA</p>	<p>Das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI-R)</p>	<p>Item 25: Ab und zu verliere ich die Geduld und werde wütend.</p> <p>Item 34: Es gab Leute, die mich so ärgerten, dass es zu einer handfesten Auseinandersetzung kam.</p> <p>Item 93: Oft rege ich mich zu rasch über jemanden auf.</p>	<p>Skala: Aggressivität</p> <p>„</p> <p>„</p>
--	---	---	---


Anderen Hilfe/ Unterstützung anbieten können			
<p>Ich biete meine Hilfe an, wenn ich etwas gut kann.</p>  <p>Mist !! Wie geht das?</p> <p>Braucht du meine Hilfe?</p> <p>Ich schaffe das nicht!</p>	<p>Fragebogen zum Selbstkonzept für 4. bis 6. Klassen (FSK 4-6)</p> <p>Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K)</p>	<p>Item 10: Ich helfe gerne Kindern, die mich brauchen.</p> <p>Teil 2, Item 6: Wenn mein Freund mich bittet, ihm bei einer Arbeit zu helfen, bin ich gerne dazu bereit.</p>	<p>Faktor II: Kontaktbedürfnis (Kb)</p> <p>Skala EX: Extraversion</p>


Die eigene Meinung bei Gesprächen einbringen können, seinen Standpunkt vertreten können			
<p>Ich traue mich in der Gruppe zu sagen, was ich für richtig halte, auch wenn die anderen anderer Ansicht sind.</p>  <p>Also, meine Meinung ist die ...</p>	<p>Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)</p>	<p>Item 3: Ich vertrete meine Meinung auch konsequent in der Gruppe, die nicht mit mir übereinstimmt.</p>	<p>Skala FSST: Standfestigkeit</p>


Gespräche gestalten können			
<p>Ich erzähle anderen selten etwas, weil ich denke, sie haben eh keine Lust mir zu zuhören.</p> 	<p>Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K)</p>	<p>Teil 1, Item 48: Wenn ich Freunden etwas erzähle, zweifle ich, daß sie Lust haben mir zuzuhören.</p>	<p>Skala EL: Emotional bedingte Leistungsstörung</p>

Etwas zugeben und anderen eingestehen können			
<p>Wenn ich in Schwierigkeiten komme, lüge ich schon manchmal und streite alles ab.</p> 	<p>Das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI-R)</p> <p>Fragebogen zum Selbstkonzept für 4. bis 6. Klassen (FSK 4-6)</p> <p>Problemfragebogen für Jugendliche</p>	<p>Item 37: Ich sage nicht immer die Wahrheit.</p> <p>Item 5: Ich sage meistens die Wahrheit.</p> <p>Item 120: Ich habe für alles eine Ausrede.</p>	<p>Skala</p> <p>Faktor III: Betragen gegenüber anderen (Bga)</p> <p>Problem-bereich: „Über mich selbst“</p>

<p>Beim Sport oder in anderen Fächern möchte ich etwas so gut können, dass mich alle bewundern.</p> 	<p>Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K)</p>	<p>Teil 1, Item 14: Beim Turnen möchte ich eine Übung so gut können, daß die anderen mich bewundern.</p>	<p>Skala EL: Emotional bedingte Leistungsstörung</p>
--	---	--	--

Anderen Gefühle mitteilen können			
<p>Ich sage jemandem, dass ich ihn mag, und mache ihm ein Kompliment.</p> 	<p>Der Unsicherheitsfragebogen</p>	<p>Item 59: Es fällt mir schwer, jemandem zu sagen, dass ich ihn mag.</p>	<p>Faktor II: Kontaktangst</p>

<p>Ich habe immer Ideen, wie ich Unfug machen kann. Das kommt cool rüber bei den anderen.</p>  <p>Na, was kann ich den heute für ein Ding abzieh'n ...</p>	<p>Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K)</p>	<p>Teil 1, Item 1: Ich treibe mit meinen Freunden gern Unfug.</p>	<p>Skala AG: Aggression</p>
--	---	---	-----------------------------

In angemessener Weise Meinungsverschiedenheiten und Konflikte austragen können			
<p>Ich schimpfe laut auf andere - manchmal sogar auf Erwachsene oder Lehrer.</p>  <p>Du dummes Arschloch !!!</p>	<p>Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K)</p>	<p>Teil 1, Item 32: Auf Erwachsene, die mich ärgern, schimpfe ich laut.</p>	<p>Skala AG: Aggression</p>

Sich anderen bei Problemen anvertrauen können

<p>Ich spreche mit den anderen schon darüber, wenn es mir schlecht geht oder wenn mich was bewegt.</p> <p>Leute, mir geht's dreckig. Ich hab gerade erfahren, dass ...</p>	<p>Problem- fragebogen für Jugendliche</p>	<p>Item 156: Ich weiß nicht, wie viel ich meinen Freunden von meinem Innenleben preisgeben soll.</p>	<p>Problem- bereich: „Ich und die anderen“</p>
---	--	--	--


Das eigene Erscheinungsbild anziehend gestalten können

<p>Ich tue viel für mein Aussehen, damit ich bei anderen gut ankomme und auf andere anziehend wirke.</p> <p>Sieht das geil aus!</p>	<p>Die Frankfurter Körperkonzept- skalen (FKKS)</p>	<p>Skala 5, Item 4: Mein Äußeres wirkt auf Menschen anderen Geschlechts anziehend.</p>	<p>Skala 5 (SSEX): Sexualität</p>
--	---	--	---

Etwas zugeben und anderen eingestehen können

<p>Ich gebe zu, wenn ich Mist gebaut habe.</p> 	<p>Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)</p> <p>Fragebogen zum Selbstkonzept für 4. bis 6. Klassen (FSK 4-6)</p>	<p>Item 6: Ich habe keine Schwierigkeiten zuzugeben, dass ich etwas falsch gemacht habe.</p> <p>Item 5: Ich sage meistens die Wahrheit.</p>	<p>Skala FSQA: Gefühle und Beziehungen zu anderen</p> <p>Faktor III: Betragen gegenüber anderen (Bga)</p>
---	---	---	---


Sich an Gesprächen beteiligen können

<p>In einer Gruppe oder im Unterricht sage ich gewöhnlich nicht viel, weil ich Angst habe, etwas Falsches zu sagen und mich zu blamieren.</p> 	<p>Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)</p> <p>Skala zur Erfassung der Selbstakzeptierung (SESA)</p> <p>Problemfragebogen für Jugendliche</p>	<p>Item 1: Wenn ich mich in einer Gruppe befinde, traue ich mich nicht, etwas zu sagen.</p> <p>Item 23: In einer Gruppe sage ich gewöhnlich nicht viel, weil ich Angst habe, etwas Falsches zu sagen.</p> <p>Item 122: Ich habe Angst, im Unterricht etwas zu sagen.</p>	<p>Skala FSST: Standfestigkeit</p> <p>Selbstakzeptanz</p> <p>Problem-bereich: „Über mich selbst“</p>
---	---	---	---


Anderen eine Freude machen können

<p>Ich schenke anderen was, um ihnen eine Freude zu machen.</p> 			
--	--	--	--


Bei Kritik gelassen bleiben können


<p>Ich fahre zu schnell aus der Haut, wenn mich jemand kritisiert.</p> 	<p>Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)</p> <p>Skala zur Erfassung der Selbstakzeptierung (SESA)</p>	<p>Item 6: Ich kann Anschuldigungen ertragen, ohne gleich aus der Haut zu fahren.</p> <p>Item 3: Kritisiert mich jemand oder sagt irgendeiner etwas über mich, so kann ich das überhaupt nicht vertragen.</p>	<p>Skala FSEG: Empfindlichkeit</p> <p>Selbstakzeptanz</p>
--	--	---	---


Abgrenzungen artikulieren können

<p>Weil ich die anderen als Freunde haben möchte, sage ich zu allem „ja“ und mache auch bei Aktionen mit, die ich für gefährlich und nicht gut halte.</p> 	<p>Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)</p> <p>Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K)</p>	<p>Item 7: Um mir keine Feinde zu schaffen, stimme ich häufiger auch Auffassungen und Entscheidungen zu, die ich im Grunde nicht für gut oder vertretbar halte.</p> <p>Teil 1, Item 6: Ich mache gern bei gefährlichen Spielen mit, weil ich es spannend finde.</p> <p>Teil 1, Item 12: Wenn andere einen Streich planen, bin ich dabei.</p>	<p>Skala FSST: Standfestigkeit</p> <p>Skala AG: Aggression</p> <p>„</p>
--	---	--	---

Das eigene Erscheinungsbild anziehend gestalten können

<p>Ich glaub' <i>nicht</i>, dass mich meine Klassenkameraden oder Lehrer besonders hübsch finden. Deshalb ist es mir egal, wie ich rumlaufe, wenn ich mit anderen zusammen bin.</p> 	<p>Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche (ALS)</p>	<p>Frage 13: Ich glaube, dass mich meine Klassenkameraden oder Lehrer nicht besonders hübsch finden.</p>	<p>Selbstwertgefühl</p>
---	---	---	-------------------------

Anderen Gefühle mitteilen können			
 <p>Ich vertraue den anderen lieber nicht viel von meinem Innenleben an und behalte für mich, was ich fühle und denke.</p> <p>Ich bin verliebt!</p> <p>Mir geht's heute beschissen !!!</p> <p>Über mich erfahren die nichts !</p>	<p>Problemfragebogen für Jugendliche</p>	<p>Item 156: Ich weiß nicht, wie viel ich meinen Freunden von meinem Innenleben preisgeben soll.</p>	<p>Problem-bereich: „Ich und die anderen“</p>
	<p>Der Unsicherheitsfragebogen</p>	<p>Item 60: Ich versuche fast immer, meine Gefühle zu verbergen.</p>	<p>Faktor II: Kontaktangst</p>

(Bei Kritik) gelassen bleiben können			
 <p>Im allgemeinen regt mich nichts so schnell auf. Dumme Witze nehme ich gelassen !</p> <p>Hey Schlappi, wieder verpennt?!?</p> <p>Ach soll der doch schwätzen! Juckt mich nicht !</p>	<p>Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)</p>	<p>Item 4: Meine Gefühle sind leicht verletzbar.</p>	<p>Skala FSEG: Empfindlichkeit</p>
	<p>Das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI-R)</p>	<p>Item 35: Im allgemeinen bin ich ruhig und nicht leicht aufzuregen.</p>	<p>Skala: Erregbarkeit</p>


Anderen bei Problemen zuhören können und Bemühen signalisieren können, sie bei der Suche nach einer Problemlösung zu unterstützen

<p>Wenn andere ein Problem haben, höre ich ihnen zu und versuche ihnen dabei zu helfen, es zu lösen.</p>	<p>Skala zur Erfassung der Selbstakzeptierung (SESA)</p>	<p>Item 4: Ich sage nicht viel zu zwischenmenschlichen Problemen, weil ich Angst habe, dass man mich kritisiert oder auslacht, wenn ich etwas Falsches sage.</p>	<p>Selbstakzeptanz</p>
--	--	--	------------------------


Sich an geselligen Zusammentreffen beteiligen können

<p>Ich fühle mich nicht interessant genug, dass ich glaube, andere möchten meine Freunde sein. Deshalb versuche ich erst gar nicht, mich ihnen anzuschließen, sondern ...</p>	<p>Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)</p> <p>Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K)</p> <p>Fragebogen zum Selbstkonzept für 4. bis 6. Klassen (FSK 4-6)</p>	<p>Item 4: Ich habe das Gefühl, dass ich für manche Menschen nicht interessant genug bin, um mit ihnen befreundet zu sein.</p> <p>Teil 1, Item 55: Ich bleibe lieber zu Hause als mit einer Gruppe von Freunden zusammen zu spielen.</p> <p>Item 28: Ich bin gern mit anderen zusammen.</p>	<p>Skala FSWA: Wertschätzung durch andere</p> <p>Skala AS: Initiale Angst und somatische Beschwerden</p> <p>Faktor II: Kontaktbedürfnis (Kb)</p>
---	---	---	--

Anderen sagen können, was man will und was man nicht will bzw. gegenüber anderen benennen können, was man mag und wann man sich ärgert

<p>Ich sage anderen, wenn mich etwas ärgert oder stört.</p> 	<p>Der Unsicherheitsfragebogen</p> <p>Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K)</p>	<p>Item 29: Ich wage es nie, offen zu sagen, was mir an anderen nicht gefällt.</p> <p>Teil 1, Item 44: Ich zeige es jemandem offen, wenn ich ihn nicht leiden kann.</p>	<p>Faktor IV: Nicht-nein-Sagen-Können</p> <p>Skala AG: Aggression</p>
--	--	---	---

Andere zu Unternehmungen anregen können, die das gemeinsame Tun zum Ziel haben


<p>Wenn ich ein Hobby habe oder weiß, was „Fun“ macht, lade ich andere ein, mit mir mitzukommen.</p> 	<p>Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K)</p>	<p>Teil 2, Item 23: Es macht mir Spaß, auf einer Geburtstagsfeier die Spiele zu organisieren und die Gäste zu unterhalten.</p>	<p>Skala EX: Extra-version</p>
--	---	--	------------------------------------


Humor und Selbstironie bei anderen wahrnehmen können

<p>Ich lache, wenn jemand mich neckt oder im Spaß aufzieht.</p> 	<p>Das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI-R)</p>	<p>Item 110: Es macht mir nichts aus, wenn man sich über mich lustig macht.</p>	<p>Skala:</p>
--	---	---	---------------

Andere um Verzeihung bitten können

<p>Ich gebe zu, wenn ich mich jemandem gegenüber blöd verhalten habe, und entschuldige mich.</p> 	<p>Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)</p>	<p>Item 6: Ich habe keine Schwierigkeiten zuzugeben, dass ich etwas falsch gemacht habe.</p>	<p>Skala FSGA: Gefühle und Beziehungen zu anderen</p>
--	---	--	---


<p>Ich schaffe mir geile Sachen an, um andere damit zu beeindrucken.</p> <p>Wenn die gleich mein neues Handy sehen – das macht bestimmt Eindruck!!!</p> <p>... und mein Moped erst!!!</p> 			

<p>Ich bin so empfindlich...! Wenn jemand über mich lacht, das überlebe ich nicht!</p> <p>...lieber nicht dazu stellen, sonst machen sie sich vielleicht über mich lustig.</p> <p>Ha, ha ..</p> <p>Voll witzig !</p> 	<p>Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)</p> <p>Der Unsicherheitsfragebogen</p> <p>Problemfragebogen für Jugendliche</p>	<p>Item 5: Ich bin zu empfindlich.</p> <p>Item 27: Wenn ich lächerlich gemacht werde, kann ich überhaupt nichts mehr erwidern. (umgepolt)</p> <p>Item 94: Ich fühle mich leicht verletzt („schnappe leicht ein“)</p>	<p>Skala FSEG : Empfindlichkeit</p> <p>Faktor I: Fehlschlag und Kritikangst</p> <p>Problem-bereich: „Über mich selbst“</p>

<p>Ich fühle mich schnell angegriffen oder provoziert und rege mich gleich über jemanden auf.</p>	<p>Das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI-R)</p> <p>Problemfragebogen für Jugendliche</p>	<p>Item 93: Oft rege ich mich zu rasch über jemanden auf.</p> <p>Item 100: Die Leute starren mich oft so an.</p>	<p>Skala: Erregbarkeit</p> <p>Problem-bereich: „Über mich selbst“</p>
---	--	--	---

Sich bei böartigen Angriffen wehren können			
<p>Ich wehre mich, wenn andere sich böartig über mich lustig machen wollen.</p>	<p>Der Unsicherheitsfragebogen</p> <p>Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K)</p>	<p>Item 39: Ich äußere meinen Ärger sofort, wenn mich ein Freund zu Unrecht kritisiert.</p> <p>Item 33: Ich vermeide möglichst unangenehme Auseinandersetzungen, auch wenn sie notwendig wären.</p> <p>Item 6: Ich schlucke meinen Ärger immer runter.</p> <p>Teil1, Item 38: Wenn mir jemand einen schlechten Streich gespielt hat, zahle ich es ihm heim.</p>	<p>Faktor III: Fordern können</p> <p>Faktor IV: Nicht-nein-Sagen-Können</p> <p>Faktor IV: Nicht-nein-Sagen-Können</p> <p>Skala AG: Aggression</p>

Kontakt zu Fremden aufnehmen können, sich aktiv an geselligen Zusammenreffen beteiligen können

<p>Ich träume im Unterricht oder in den Pausen lieber von den Dingen, die ich doch nicht verwirklichen kann.</p> <p>Ich träume lieber davon, wie' s wäre, wenn ... mein Freund wäre...</p> <p>Gehst du mit mir in die Pause?</p> <p>Cool !</p> 	<p>Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K)</p> <p>Das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI-R)</p> <p>Problemfragebogen für Jugendliche</p>	<p>Teil 1, Frage 11: Während des Unterrichts sehe ich aus dem Fenster und fange an zu träumen.</p> <p>Item 73: Ich träume tagsüber oft von Dingen, die doch nicht verwirklicht werden können.</p> <p>Item 88: Ich kann es nicht lassen, auch am Tage mit offenen Augen zu träumen.</p>	<p>Skala EL: Emotional bedingte Leistungsstörung</p> <p>Skala</p> <p>Problem-bereich: „Über mich selbst“</p>
---	--	--	--

Sich freundschaftlich/ partnerschaftlich verhalten können

<p>Ich werte andere ab und mach mich gerne über sie lustig.</p> <p>Na du kleiner Scheißer! Hosen voll?</p> <p>...und du blöde Zicke... sag mal: Määäääh !</p> 			
---	--	--	--

Die Präsentation und anschließende gemeinsame Auswertung des fertig gestellten Comics – in den die ausgewählten Bilder eingeklebt, graphisch weiter ausgestaltet und durch eigene, selbst gezeichnete Bilder zusätzlich ergänzt werden können – findet entweder im Sitzkreis durch (freiwilliges) Vorlesen und Zeigen des eigenen Comics statt oder – bzw. ergänzend dazu – in Rollenspielen, bei dem der einzelne Comic als eine Art „Drehbuch“ verwendet wird: die jeweilige Autorin/ der jeweilige Autor hat dabei selbst die Möglichkeit, die einzelnen Szenen seines Comics mit anderen Gruppenmitglieder zusammen vorzuspielen, oder sie/ er bekommt – falls sie/ er dies nicht selbst machen möchte – die Gelegenheit dazu, die anderen Mitschüler/innen dabei zu beobachten, wie sie sein Comic im Rollentausch szenisch umsetzen. Gegebenenfalls wird hierbei die Lehrkraft zusammen mit einer/m Freiwilligen den Anfang machen, um den anderen Schüler/innen die möglicherweise bestehenden Hemmungen etwas zu nehmen. Diese Variante der Präsentation ermöglicht es den Schüler/innen, *ihre eigenen* Verhaltens- und Handlungsweisen aus der Distanz eines Betrachters oder „Zuschauers“ wahrzunehmen und zu reflektieren. Da die Auswahl der Comicbilder in den fertigen Gestaltungen von Schüler/in zu Schüler/in jeweils unterschiedlich sein wird, bekommen die Schüler/innen zudem die Möglichkeit, die Verhaltens- und Handlungsweisen *anderer* wahrzunehmen und zu reflektieren, sie anzusprechen und zu verbalisieren, mit welchen Strategien andere agieren – sie können u. U. sogar dazu angeregt werden, Strategien nachzustellen, mit denen andere erfolgreich sind.

Hat sich eine vertraute Gruppenatmosphäre eingestellt, so wird es möglich sein, auch über die eigenen Gefühle oder die Gefühle der anderen in diesen Situationen zu sprechen und deren Haltungen kritisch zu prüfen. Hierzu bietet sich – sofern dies die Gruppenatmosphäre und Gruppenzusammenstellung zulässt – an, ein Bewertungsverfahren hinsichtlich der Frage anzuregen, ob die jeweilige Autorin/ der jeweilige Autor mit seinen im Comic beschriebenen Verhaltens- und Handlungsweisen *ihr/ sein gewünschtes Ziel erreichen könnte*: die zuschauende Schüler/innen würden hierzu gebeten, eine Bewertung mittels zwei Bildkarten (s. Abb. 24) aus ihrer Sicht vorzunehmen und diese anschließend zu begründen.



Abb. 24: Bewertungskarten für das Rollenspiel

In beiden Präsentations- und Auswertungsvarianten – im Rollenspielverfahren wie auch im Sitzkreisgespräch – haben die Schüler/innen die Möglichkeit, Eindrücke über andere mitzuteilen, eigene Denk- und Handlungsweisen sowie Motive des eigenen Handelns zu benennen, zu begründen und zu vertreten, auch Beschimpfungen und unsoziales Verhalten anderer in Frage zu stellen sowie nach Gründen zu fragen und gemeinsam nach Alternativen zu suchen. Das eigene Selbst- und Fremdbild kann – bei der Präsentation, beim Rollenspiel und/ oder im Anschluss daran – auch verbal zum Ausdruck gebracht werden und zu gespielten bzw. verbalen Selbstaussagen führen: so bin ich – so möchte ich (nicht) sein.

Neben einer gemeinsamen **Auswertung** in der Gruppe können die in die methodisch-didaktische Einheit eingebundenen Untersuchungen auch im persönlichen Gespräch mit einzelnen Schüler/innen individuell ausgewertet werden. Hierzu sollten die Prozesse und Gestaltungsergebnisse vom Untersuchenden zuvor eingehend betrachtet worden sein. **Betrachtungen** dieser Art finden sich beispielhaft im Praxisteil dieser Arbeit beschrieben.

Jegliche Form der Auswertung findet *qualitativ* nach inhaltlichen – und nicht nach formalen – Kriterien statt. In die Auswertung können prinzipiell alle Beobachtungen und Gestaltungsergebnisse der methodisch-didaktischen Einheit einbezogen werden – als förderdiagnostisch relevant werden sich jedoch vermutlich in erster Linie die Folgenden erweisen, die hier in chronologischer Abfolge aufgelistet sind:

1. die Beobachtungen während der Bearbeitung und Besprechung des **Smiley-Rätselblatts**
2. die Beobachtungen während der künstlerischen Gestaltung **des freien Comic**
3. das Gestaltungsergebnis des freien Comic hinsichtlich der gewählten **Thematik**

4. die Beobachtungen während der **Präsentation** des freien Comic in der Gruppe
5. die Beobachtungen während der **Situation „Ich begegne meiner neuen Gruppe“**
6. das Gestaltungsergebnis des **ersten und zweiten thematischen Comicbilds** hinsichtlich der **Gesichtsausdrücke und Sprechblasen**
7. ggf. das Gestaltungsergebnis der Gruppenmitglieder zum „**ersten Eindruck**“
8. das Gestaltungsergebnis des thematisch festgelegten Comics hinsichtlich des **gewünschten Ausgangs der Comicgeschichte**
9. das Gestaltungsergebnis des thematisch festgelegten Comics hinsichtlich der **ausgewählten Comicbilder** im Selbstauskunftsheft sowie ggf. der **ergänzten selbst gezeichneten Comicbilder**
10. die Beobachtungen während der **Präsentation** des fertig gestellten thematisch festgelegten Comics im **Sitzkreisgespräch**
11. und/ oder die Beobachtungen während des **Rollenspiels**
12. ggf die Beobachtungen während des **Bewertungsverfahrens**

Da es unmöglich ist, im Rahmen dieser Arbeit *alle* der oben genannten *Beobachtungsphasen* der methodisch-didaktischen Einheit, die mittels eines digitalen Diktiergeräts aufgezeichnet werden sollen, zu transskribieren und in die **schülerbezogenen Betrachtungen** im Praxisteil einzubeziehen – bei drei Durchführungen entsteht dabei ein Auswertungsmaterial von 30 Unterrichtsstunden – müssen sich die Betrachtungen auf *punktuell relevante* Aspekte beschränken. Diese Reduktion erscheint auch für die gemeinsame bzw. individuelle Auswertung der Untersuchungen sinnvoll, da bei einer Teilnehmerzahl von insgesamt 21 Schüler/innen während der Auswertungsgespräche nicht *alle* möglichen diagnostischen Aspekte aus diesen Beobachtungsphasen zur Sprache kommen können. Die oben aufgeführte, zeitlich strukturierte Abfolge kann daher nicht als systematisches Raster dienen und in dieser chronologischen Reihenfolge nicht auf jede/n einzelne/n Schüler/in vollständig angewendet werden – zumal auch nicht jede Unterrichtsphase diagnostisch relevante Aspekte zu jedem/r Schüler/in enthält. Bei den einzelnen schülerbezogenen Betrachtungen im Praxisteil finden daher zunächst die individuellen *Gestaltungsergebnisse* Eingang, welche als Bilddokumente digital festgehalten sind, und werden im Anschluss daran durch einige förderdiagnostisch *relevanten Beobachtungen* aus der methodisch-didaktischen Einheit ergänzt, welche keiner strikt festgelegten Systematik folgen.

Auf *quantitative* Betrachtungen, die interpersonelle Vergleichsmöglichkeiten der Schüler/innen untereinander anstreben, wird ganz verzichtet. Falls jedoch bei einem/r Schüler/in bestimmte ähnliche Verhaltensweisen wiederholt auffallen oder solche Häufungen von Verhaltensmustern bei dem Selbstauskunftsverfahren zum Vorschein kommen, werden sie in die Betrachtungen Eingang finden und können in die Auswertungsgespräche einbezogen bzw. bei einem späteren Zeitpunkt für intrapersonelle Vergleiche herangezogen werden. Die *qualitative* Betrachtung und Auswertung der Untersuchungen dient als Anhaltspunkt für die Entwicklung von Fördermöglichkeiten im nächsten Schuljahr sowie für gemeinsame Gespräche mit den Schüler/innen, aus denen Zielvereinbarungen hervorgehen können.

Die ausgearbeitete methodisch-didaktische Einheit versteht sich nicht als umfassende „Eingangs“- Diagnostik, die alle möglichen Fragestellungen abdeckt – diesen Anspruch kann und soll sie nicht leisten, da hierzu weitere Verfahren wie anamnestische Gespräche, Befragungen bisher unterrichtender Lehrer/innen, Verhaltensbeobachtungen in weiteren Unterrichts- bzw. sozialen Situationen und ggf. gezielte psychometrische Tests einbezogen werden müssten – sondern als ergänzendes Verfahren, der einen Mosaikstein in einer längsschnittlichen Prozessdiagnostik darstellt, welche hiermit keineswegs ihren Abschluss findet. Daher begreifen sich die im Praxisteil ausgeführten schülerbezogenen Betrachtungen auch keinesfalls als umfassende diagnostische Bestandsaufnahmen von insgesamt 21 Schüler/innen, sondern sie können hierfür lediglich Informationen beisteuern, welche durch weitere diagnostische Verfahren ergänzt bzw. mit ihnen abgeglichen und zusammengeführt werden müssen.

2.5. Möglichkeiten (sonder-) pädagogischer Förderung im Rahmen therapeutisch orientierter künstlerischer Gestaltungsformen

Im vorausgegangenen Abschnitt wurden Möglichkeiten der Ermittlung (sonder-) pädagogischen Förderbedarfs im Rahmen künstlerischer Gestaltungsformen angedacht und an einem Beispiel exemplarisch veranschaulicht. Im folgenden Abschnitt soll der Gesichtspunkt der (sonder-) pädagogischen *Förderung* im Rahmen künstlerischer Gestaltungsformen thematisiert werden. Im Bildungsplan finden sich unter den Leitgedanken des Fächerverbands Musik – Sport – Gestalten Hinweise darauf, was mit künstlerischen Gestaltungsformen gefördert werden soll. Die angestrebte Förderung bezieht sich dabei nicht nur auf die Inhaltsbereiche der Motorik, Wahrnehmung, Sprache und Kognition sondern auch auf die Bereiche des Verhaltens im Sinne des sozialen und affektiv-emotionalen Verhaltens und – damit zusammenhängend – auch auf den Bereich der Persönlichkeitsbildung:

„Die Lernangebote führen zu einer *kontinuierlichen Förderung* des Wahrnehmungs- und Vorstellungsvermögens, von künstlerischem Ausdruck und handwerklichen Fertigkeiten, von Bewegungsfertigkeiten sowie sprachlichen und spielerischen Ausdrucksformen. Begünstigt wird die *Entwicklung von Haltungen und Einstellungen* wie beispielsweise Anstrengungsbereitschaft und Durchhaltevermögen, Erfolgszuversicht, Selbstdisziplin und Selbstvertrauen sowie Verantwortungs-, Hilfsbereitschaft und Fairness.“²¹²

Neben den künstlerischen Gestaltungsformen, die im Fächerverbund Musik – Sport – Gestalten exemplarisch im Bildungsplan aufgeführt werden – z.B. **kinetische Objekte, Comics, Video- und Computerkunst, Installationen, Jazzdance, Theaterstücke, Pantomime, Akrobatik, Folkloresongs, Hörspiele** usw. (vgl. Kapitel ...) – finden auch im Bildungsbereich „Identität und Selbstbild“ künstlerische Gestaltungsformen Erwähnung, die dort noch eindeutiger und ganz ausdrücklich auf die Förderung der Persönlichkeitsbildung hinsichtlich der Entwicklung eines *Selbstwertgefühls und eines positiven Selbstkonzepts* ausgerichtet sind: Die Anfertigung eines **aktuellen Selbstportraits** sowie das **Sortieren von Fotos von sich selbst** wird an der Stelle angeregt, wo es um die Kompetenz der *Selbstannahme* geht („Die Schülerinnen und Schüler können sich in ihrer Entwicklung als Person annehmen“²¹³), das **Malen eines Bildes von sich und von**

²¹² Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2006): Bildungsplan Förderschule Baden-Württemberg. Stuttgart, S.342f; Hervorhebungen durch die Verfasserin vorgenommen

²¹³ ebd., S.46

dem, was ihnen wichtig ist sowie das **Aufschreiben oder Malen von dem, was sie gut können** wird dort als Anregung genannt, wo es um die Kompetenz der *eigenen Wertschätzung und Selbstakzeptanz* geht („Die Schülerinnen und Schüler können sich selbst wertschätzen und akzeptieren“²¹⁴) und **Rollenspiele** finden sich als Anregung gleich an mehreren Stellen: sie werde als Gestaltungsform bei der Kompetenz der *Reflexion von Selbstbild und Fremdbild* erwähnt („Die Schülerinnen und Schüler können Selbstbild und Fremdbild reflektieren“²¹⁵), wo sich auch die Anregung findet, den Schüler/innen das Thema **So sehe ich mich selbst - so sehen mich andere** beim **Malen** zu stellen. Im Bildungsbereich „Umgang mit anderen“ wird bei der Kompetenz *„Die Schülerinnen und Schüler können in angemessener Weise Meinungsverschiedenheiten austragen“*²¹⁶ die **szenische Darstellung mit nonverbalen Botschaften** als mögliche einsetzbare Gestaltungsform genannt.

Diese Anregungen, die im Bildungsplan als Möglichkeiten zur Förderung der entsprechenden Kompetenzen erwähnt werden, bieten bewusst noch keine erschöpfende Übersicht über das breite Spektrum der künstlerischen Gestaltungsformen, die hierzu eingesetzt werden könnten – da auf die Vorgabe eines Curriculums dort ganz gezielt verzichtet wurde – und sie geben ebenso wenig Auskunft darüber, *wie* die entsprechenden künstlerischen Gestaltungsformen – die in diesen Bereichen eine therapeutische Orientierung haben (vgl. Kapitel 2.1.3.) – in den Unterricht einzubinden sind, damit eine Förderung derjenigen Kompetenzen tatsächlich stattfinden kann, die im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung angesiedelt sind.

Eine Fachrichtung, die der Pädagogik hierzu wertvolle Impulse bieten kann, ist die Kunsttherapie. Ein Blick in das Spektrum kunsttherapeutischer Ansätze kann Pädagogen/innen wichtige Hinweise und größere Sicherheit bei der Umsetzung der Anregungen des Bildungsplans hinsichtlich der oben genannten Zielsetzungen bieten, sie vor starrer Umklammerung bzw. unflexibler Anwendung der wenigen genannten Gestaltungsformen bewahren und sie vor möglicherweise schadhaften Übergriffen in das therapeutische Fachgebiet schützen.

²¹⁴ ebd., S.48

²¹⁵ ebd., S.48

²¹⁶ ebd., S.77

In den folgenden Abschnitten soll geklärt werden, was unter Kunsttherapie zu verstehen ist und herausgearbeitet werden, wo sich die Pädagogik aus dieser Fachdisziplin Impulse zur (sonder-) pädagogischen Förderung einholen kann – und wo hingegen nicht. Ebenso soll dabei herausgestellt werden, was beachtet werden muss, wenn (sonder-) pädagogische Förderung im Rahmen therapeutisch orientierter Gestaltungsformen angestrebt wird.

2.5.1. Zum Begriff der Kunsttherapie

Was ist Kunsttherapie? Um der Frage nachzugehen, welche inhaltlichen oder methodischen Ansatzpunkte in der Kunsttherapie zu finden sind, die – unter Berücksichtigung miteinander vereinbarter Zielsetzungen und der für eine Anwendung notwendigen Fachkompetenzen auf Seiten des Pädagogen – gefahrlos und nutzbringend in die pädagogische Praxis einfließen können, sollte zunächst eine Klärung der Frage erfolgen, was unter „Kunsttherapie“ genau zu verstehen ist. Eine Definition des Begriffs wäre also an dieser Stelle geboten. Die einfachste denkbare Variante würde darin bestehen, die beiden Begrifflichkeiten – „Kunst“ und „Therapie“ – getrennt voneinander zu definieren. Doch der berühmte Satz Fritz Perls', des Begründers der Gestalttherapie, dass *das Ganze mehr sei als die Summe seiner Teile*, scheint auch hier zutreffend. Im Sinne dieser Aussage wird dieses Vorgehen auch der Kunsttherapie nicht gerecht.

Dass die Bestimmung dessen, was sich hinter dem Begriff „Kunsttherapie“ verbirgt, ein äußerst schwieriges Unterfangen ist, soll das folgende Zitat von Peter Rech verdeutlichen:

„Ich möchte [...] den Eindruck verhindern, als ob es eine geschlossene Theorie der Kunsttherapie gäbe bzw. vielmehr noch – es diese überhaupt einmal geben könnte. Kunsttherapie bleibt zwischen ihren Polen Kunst und Therapie ein widersprüchliches Unterfangen.“²¹⁷

Und Joachim Bröcher²¹⁸ beschreibt die sich hier offenbarende Schwierigkeit in einem Eingangskapitel seines Buches „Kunsttherapie als Chance“ folgendermaßen:

„Wir sind an diesem Punkt mit dem weiten, etwas unübersichtlichen Gebiet der Kunsttherapie konfrontiert. Es kann nicht Aufgabe dieser Untersuchung sein, einen

²¹⁷ Rech, P. (1990): L'art pour l'autre. Methodik der psychoanalytischen Kunsttherapie. Köln, S. 154

²¹⁸ Dr. Joachim Bröcher, Lehrer, Lehrbeauftragter an der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln

erschöpfenden Überblick über die gegenwärtige Lage der Kunsttherapie als Theorie und als Praxis zu geben. Dieses Gebiet hat sich in den vergangenen 15 Jahren in kaum noch zu überblickender Weise verzweigt, weshalb hier auf die bereits vorliegenden *systematischen* bzw. *historischen* Darstellungen von Schuster (1979, 1986), Dunkel/ Rech (1991), Petzold/ Sieper (1991 a, b) und Rubin (1991) verwiesen wird.“²¹⁹

Aufgrund der Ungeschlossenheit kunsttherapeutischer Theorieansätze sowie der weitreichenden Verzweigung und Unübersichtlichkeit des kunsttherapeutischen Handlungsfeldes bringt nahezu *jeder* Versuch einer allgemeinen Begriffsbestimmung von „Kunsttherapie“ die Gefahr mit sich, einzelnen kunsttherapeutischen Ansätzen nicht gerecht zu werden. Daher muss auch in dieser Arbeit anders vorgegangen werden. Anstelle einer Definition soll im Folgenden eine *Polarisierung* einiger kunsttherapeutischer Ansätze vorgenommen werden.

2.5.2. Das Spektrum kunsttherapeutischer Ansätze im Blick auf mögliche Ansatzpunkte für die Pädagogik

Welche kunsttherapeutischen Ansätze und Richtungen kann man heute finden und wie könnte man sie generell unterscheiden? Karl-Heinz Menzen, Professor an der Katholischen Fachhochschule Freiburg, unternimmt in seinem Buch „Grundlagen der Kunsttherapie“ eine umfassende Einteilung, die ihrer Herkunft nach sechs Ansätze differenziert²²⁰: einen kunstpsychologischen, einen kunstpädagogischen/ didaktischen, einen psychiatrischen (d.h. arbeits-, ergo- und beschäftigungstherapeutischen), einen heilpädagogischen, einen kreativ- und gestaltungstherapeutischen und einen tiefenpsychologischen Ansatz.

kunst- psycholo- gischer Ansatz	kunst- pädagogischer/ didaktischer Ansatz	psychiatrischer (d.h. arbeits-, ergo- u. be- schäftigungs- therapeu- tischer) Ansatz	heil- pädagogischer Ansatz	kreativ- und gestaltungs- therapeu- tischer Ansatz	tiefen- psycholo- gischer Ansatz
--	--	---	----------------------------------	---	---

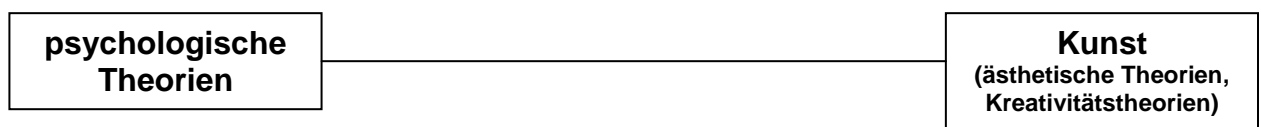
Da er diese Ansätze ihrer Entstehung nach geschichtlich herleitet und dabei ihre Entwicklung in den letzten beiden Jahrhunderten auf eher unsystematische Weise

²¹⁹ Bröcher, J. (1999): Kunsttherapie als Chance. Das Ästhetische in der Grund- und Sonderschuldidaktik bei auffälligem Verhalten. Heidelberg, S. 26

²²⁰ Menzen, Karl-Heinz (2001): Grundlagen der Kunsttherapie. München, S. 13 ff.

punktuell skizziert, erweisen sie sich für den nach Orientierung Strebenden als weniger praktikabel, um sich in dem breiten Gebiet aktueller kunsttherapeutischer Praxis einen Überblick zu verschaffen. Auch eine von Menzen vorgenommene schematische Einteilung nach den heutigen Einsatzgebieten künstlerischer Therapieformen – die klinisch-neurologische und heilpädagogische, die psychosomatisch orientierte und die psychiatrisch orientierte Kunsttherapie²²¹ – beschreibt eher Aufgabenprofile als Methoden²²² und enthält insgesamt wenige bündige und übersichtliche Aussagen darüber, wie Kunsttherapeutinnen und Kunsttherapeuten heute methodisch arbeiten, worin sie die Wirkprinzipien ihrer Arbeitsweise sehen und nach welchen psychologischen, therapeutischen oder künstlerischen Grundrichtungen sie sich orientieren.

Um mich nicht im Feld der – für diese Arbeit weitestgehend irrelevanter – entstehungsgeschichtlicher und arbeitsmarktrelevanter Aspekte zu verlieren, aus denen das heute bestehende Fach „Kunsttherapie“ einst erwuchs, nehme ich in Anlehnung²²³ an Dr. Majken Jacoby, Direktorin des EXA-Trainings-Instituts Dänemark und Dozentin an der Internationalen Hochschule für künstlerische Therapien und Kreativpädagogik Calw, eine schlichte Einteilung in zwei grundlegende kunsttherapeutische *Pole* vor, deren simple Vereinfachung hier genügen soll: Es gibt auf der einen Seite Ansätze, die sich in Richtung der verschiedenen psychologischen Theorien orientieren und ihre Arbeitsweise auf der Grundlage der jeweiligen psychologischen Theorie begründen. Auf der anderen Seite bestehen Ansätze, die sich der Tradition der Kunst und ihrer ästhetischen Theorien verpflichtet sehen und auf deren Grundlage arbeiten.



Die daraus resultierenden Merkmale und Vorgehensweisen sollen in der folgenden Gegenüberstellung, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, kurz stichwortartig angerissen werden, um grundlegende Unterschiede herauszustellen:

²²¹ ebd., S. 23 ff.

²²² bedauerlicherweise ebenso wie der Abschnitt zu den „Methoden“ der Kunsttherapie, ebd., S. 27-139

²²³ Jacoby, M. (2005): Visual Arts in Therapy and Coaching. Seminar vom 21. -23. Januar 2005 an der Internationalen Hochschule für künstlerische Therapien und Kreativpädagogik Calw. Seminarunterlagen und Mitschriebe (unveröffentlicht)

psychologische Theorien	Kunst
<p><u>charakteristisches Merkmal</u></p> <p>Ansätze, die dieser Richtung zugeordnet werden können, orientieren sich an den verschiedenen psychologischen Schulen bzw. daraus entstandenen Therapieformen, wie z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • der psychoanalytischen • der psychodynamischen • der verhaltenspsychologischen • der humanistischen, etc. <p>Je nach ihrer theoretischen Ausrichtung stellen diese Ansätze ganz unterschiedliche Gesichtspunkte in den Vordergrund, doch das ihnen Gemeinsame ist ihr grundsätzlicher psychologischer Blickwinkel, aus dem heraus sie die Kunsttherapie betrachten: Kunst ist ein methodisches Hilfsmittel unter vielen anderen (Gespräch, Hypnose, Rollenspiel, Traumarbeit) und sie wird als Diagnose- oder Behandlungsmethode instrumentalisiert. Dem Gestaltungsvorgang – wie auch den assoziativen oder imaginativen Vorgängen, die damit in Zusammenhang stehen – geben diese Ansätze zumeist eine rein psychologische Funktion, während ästhetische Kriterien und künstlerische Erfahrungen in den Hintergrund treten. Diese kunsttherapeutischen Ansätze zeichnen sich daher in machen Fällen durch eine stark problemorientierte bzw. aufdeckende Herangehensweise aus und nähern sich der Persönlichkeit und dem psychischen Problem häufig auf einem „direkten Weg“, in dem das gestalterisch ausgedrückte Problem zentralen Stellenwert einnimmt und thematisiert wird.</p>	<p><u>charakteristisches Merkmal</u></p> <p>Ansätze, die dieser Richtung zugeordnet werden können, orientieren sich an ästhetischen Grundlagen und dem bildnerischen Prozess an sich. Sie stellen das künstlerische Erlebnis und die durch den Gestaltungsprozess ausgelösten ästhetischen Erfahrungen in den Mittelpunkt. Die</p> <ul style="list-style-type: none"> • neuartigen Gefühle und Gedanken • neuartigen Bilder und Vorstellungen • neuartigen Ideen und Möglichkeiten, <p>die beim künstlerischen Schaffen erlebt werden, führen den Kunstschaffenden aus seinem herkömmlichen eingegrenzten Erleben der Welt heraus. Kunst wird bei diesen Ansätzen als „Türöffner“ zu alternativen Erfahrungen und Sichtweisen betrachtet – und nicht als ein mögliches Ausdrucksmedium für das psychische Problem. Da der Kunstschaffende gerade <i>nicht</i> sein Problem malt, sondern neue ästhetische Erfahrungen macht, findet eine Dezentrierung vom Problem statt – anstelle der gewohnten Zentrierung auf das Problem. Diese kunsttherapeutischen Ansätze zeichnen sich durch eine stark erfahrungs-/erlebnisorientierte und kreativitätsorientierte Herangehensweise aus. Durch die Beobachtung und Reflexion der innerhalb des Gestaltungsprozesses gemachten Erfahrungen nähert sich der Kunstschaffende seiner Persönlichkeit und seiner möglicherweise vorliegenden psychischen Problematik auf „Nebenwegen“, indem sich durch die Art und Weise des Umgangs mit bildnerischen Problemstellungen und bildnerischen Entscheidungen auch seine spezifischen Problematiken offenbaren, über deren Thematisierung und Veränderung er jedoch selbst bestimmt.</p>

Zu dieser vereinfachten Polarisierung nach Jacoby, welche in erster Linie nach den jeweiligen *theoretischen Bezugssystemen* vorgenommen wurde, finden sich auch Entsprechungen bei Bröcher:

„Die theoretische Ausrichtung bzw. Fundierung dessen, was jeweils unter dem Etikett der Kunsttherapie betrieben wird, kann sehr unterschiedlich sein. Die Begründungsansätze und Bezugssysteme erstrecken sich von den verschiedenen psychologischen Schulen über kunstpädagogische, sonderpädagogische Modelle bis hin zu Kreativitätstheorien. Insbesondere bei den zur Begründung herangezogenen **psychologischen** Schulen haben wir ein breites Spektrum vor uns: Neben dem Rückgriff auf **psychoanalytische** Theoriesysteme (Naumburg 1942, 1944; Kramer 1975, Franzke 1983, 1991; Bachmann 1989, Rech 1990, Robbins 1991, Wellendorf 1991, Wilson 1991, Schmeer 1993 u.v.a.), finden wir Bezugnahmen auf die **Individualpsychologie Adlers** (z.B. Garlock 1991), die **komplexe Psychologie Jungs** (z.B. Jacobi 1969, Edwards 1991, Wallace 1991 u.a.) oder die **Humanistische Psychologie** (z.B. Garai 1991) bis hin zu **verhaltenstherapeutischen Systemen** (z.B. Roth 1991) [...]. Darüber hinaus werden Annahmen verschiedener psychologischer Schulen miteinander **verknüpft**, etwa psychoanalytisches und gestalttherapeutisches Gedankengut bei Schottenloher (1983) [...]. Diejenigen kunsttherapeutischen Ansätze, die sich als **Kreativitätstherapie** definieren, finden ihre Begründung in einer „Anthropologie des Schöpferischen“ (Petzold 1987, Petzold/ Orth 1991, Petzold/ Sieper 1991 b, u.a.). [...] Von ihrer Etablierung an den Universitäten bezog die Kunsttherapie als „praxisbezogene Wissenschaft“ ihr Selbstverständnis aus ihrer traditionellen Rolle eines „**Instrumentes der Psychotherapie**“, das zur „**medialen Ergänzung**“ und / oder als **Hilfsmittel** bei eingeschränkter oder verweigerter verbaler Kommunikation“ (Wichelhaus 1996, 144) Verwendung fand.“²²⁴

Ihrem jeweiligen Bezugssystem entsprechend gehen die einzelnen kunsttherapeutischen Ansätze in der Praxis unterschiedlich vor, was in Anlehnung an Jacoby²²⁵ im Folgenden wiederum stark vereinfacht dargestellt werden soll.

²²⁴ Bröcher, J. (1999): Kunsttherapie als Chance. Das Ästhetische in der Grund- und Sonderschuldidaktik bei auffälligem Verhalten. Heidelberg, S. 28f

²²⁵ Jacoby, Majken (2005): Visual Arts in Therapy and Coaching. Seminar vom 21. -23. Januar 2005 an der Internationalen Hochschule für künstlerische Therapien und Kreativpädagogik Calw. Seminarunterlagen und Mitschriften (unveröffentlicht)

Jacoby nimmt auf der unten links erscheinenden Tabellenseite vor allem auf jene Ansätze Bezug, die sich aus dem bei Bröcher letztgenannten traditionellen Rollenverständnis speisen – was in erster Linie auf die psychoanalytischen und psychodynamischen Ansätze als zutreffend angesehen werden kann.

psychologische Theorien	Kunst
<p><u>Vorgehensweise</u> (sehr vereinfacht dargestellt): „Du machst ein Bild, und wir sehen dann, was wir daraus über deine Persönlichkeit herausfinden können und wo dein Problem ist.“ → Es ist in vielen Fällen ein spezielles Interpretationssystem dazu notwendig, das auf der jeweiligen Theorie basiert. Einige dieser Ansätze haben folglich ihren eigenen „Interpretationscode“, ihre eigenen spezifischen Deutungsmuster, auf deren Grundlage sie anhand der Gestaltungsergebnisse Schlussfolgerungen auf die Persönlichkeit oder den psychischen Zustand des Gestaltenden ziehen.</p>	<p><u>Vorgehensweise</u> (sehr vereinfacht dargestellt): „Du machst ein Bild, und was macht das mit dir?“ → Diese Herangehensweise verzichtet auf ein psychologisches Deutungsmuster oder einen „Interpretationscode“. Sie gibt dem Gestaltenden durch weiterführende Fragen, die auf der Ebene des Gestaltungserlebnisses, -hergangs und -werks bleiben, selbst die Möglichkeit, zu eigenen Erkenntnissen, Deutungsmustern, Präferenzen und Entscheidungen zu gelangen, die er bei einem neuen Gestaltungsversuch umsetzen kann.</p>

Während bei den kunsttherapeutischen Ansätzen des rechten Pols – die das *künstlerische Erlebnis* in den Mittelpunkt rücken und auf der rein *gestalterischen Ebene* verbleiben – im ersten Moment die Fähigkeiten eines kunstpädagogisch geschulten Menschen ausreichend erscheinen, um die dort praktizierte Vorgehensweise aufzugreifen, wird bei den Ansätzen des linken Spektrums deutlich, dass es demjenigen, der nicht in das spezielle Interpretationssystem eingeweiht ist, nicht möglich wird, mit einer solchen Methode zu arbeiten, da er die entstandenen Bilder nicht nach einem Interpretationscode zu entschlüsseln und mit dem Gestaltenden verbal zu bearbeiten vermag, wie es bei vielen dieser Ansätze – wie hier zum Beispiel bei der **psychodynamisch ausgerichteten Maltherapie** von **Ingrid Riedel**²²⁶ – gefordert wird:

²²⁶ Dr. Dr. Ingrid Riedel, Maltherapeutin, Ausbildung in analytischer Psychologie am C.G. Jung-Institut Zürich, Gastprofessorin für Psychologie an der Universität Kassel

„Zu einer Maltherapie nach dem Konzept der Analytischen Psychologie gehört unabdingbar das amplifizierende und deutende Gespräch angesichts des entstandenen Bildes oder der Bilderserie, auch wenn es unter Umständen erst erfolgen kann, wenn die ganze Serie von Bildern schon vorliegt, da durch solch eine abschließende Besprechung die vorhergehende selbständige Auseinandersetzung des Malers mit den entstandenen Symbolen bzw. Symbolketten am wenigsten gestört wird.“²²⁷ Und an anderer Stelle: „Das bildnerische Gestalten wirkt aus sich selbst, wie wir sagten, auch unbesprochen. Zu einer Maltherapie nach Jungschem Konzept gehört jedoch unabdingbar auch das Gespräch über das Bild zwischen Therapeut und Klient bzw. der Malgruppe, das analog zu dem Gespräch über andere Materialien aus dem Unbewussten, wie dem Traum oder einer Imagination, das vorliegende Symbolmaterial durch Assoziationen und Amplifikationen²²⁸, durch Einfälle zum weiteren symbol- und religionsgeschichtlichen Bezugsfeld zu erschließen und zu deuten sucht. Jung selbst betont, wie wir schon erwähnten, „dass die bloße darstellerische Tätigkeit an sich ungenügend ist. Es bedarf darüber hinaus noch eines intellektuellen und emotionalen Verständnisses der Bilder, wodurch sie nicht nur verstandesmäßig, sondern auch moralisch [...] dem Bewusstsein integriert werden. [...]“²²⁹ Die volle Bewusstwerdung der jeweils dargestellten Emotion, des Problems, des Komplexes, geschehe, so Riedel, erst durch ihre Benennung.

Da, wie oben bereits anklang, der psychoanalytisch oder psychodynamisch ungeschulten Lehrperson die Kompetenzen für eine solche geforderte Bildbesprechung gänzlich fehlen, verböte sich das Aufgreifen einer solchen methodischen Vorgehensweise bzw. sie könnte demnach nicht die gewünschte Wirkungsweise der Erkenntnis- und Bewusstseinsbildung erzielen und erwiese sich für das pädagogische Arbeiten als unbrauchbar.

Dagegen schreibt **Gertraud Schottenloher**, die sich als Diplom-Psychologin, klinische Psychologin und Kunstpsychotherapeutin ebenso der **psychoanalytischen Tradition** verpflichtet sieht: „Vor allem im Kunstunterricht ist es möglich, Grundideen

²²⁷ Riedel, I. (1992): Maltherapie..Stuttgart, S. 44

²²⁸ Amplifikation: „1. Kunstvolle Ausweitung einer Aussage über das zum unmittelbaren Verstehen Nötige hinaus (Stilkunde, Rhetorik) 2. Erweiterung des Trauminhalts durch Vergleich der Traumbilder mit Bildern der Mythologie, Religion, usw., die in sinnverwandter Beziehung zum Trauminhalt stehen (Psychoanalyse)“ (In: Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hrsg.) (1990⁵): Duden Fremdwörterbuch. Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich, S.55 f)

²²⁹ Riedel, I. (1992): Maltherapie..Stuttgart, S. 43

vieler beschriebener Übungen²³⁰ zu verwenden. Auch wenn sie nicht therapeutisch aufgearbeitet werden, findet intensives, lebendiges Lernen statt. Wertvolle Erfahrungen über sich und die anderen werden möglich, engagierte Diskussionen über existentielle Themen, die alle berühren.“²³¹ Und an anderer Stelle: „In der Kunsttherapie steht der *Prozess* des Gestaltens im Vordergrund und die Hypothese, *dass dieser Prozess selbst therapeutischen Charakter* hat.“²³² Fast alle der von ihr beschriebenen Übungen seien problemlos von jedem zu benutzen, so Schottenloher, und es bleibe der Selbsteinschätzung, des Fingerspitzengefühls und dem Können eines jeden überlassen, ob er das Geschehene und das Entstandene als Erfahrung, wie sie sei, stehen ließe, oder sie als Anlass nehme, weiter in die Tiefe zu gehen.²³³ Da die Entwicklung von Phantasie und Vorstellungskraft für die Pädagogik eine wesentlich größere Bedeutung hätten, als die Praxis ihnen bis heute einräume, wolle sie Ideen und Erfahrungen aus der Kunst- und Gestaltungstherapie auch außerhalb des klinischen und therapeutischen Bereichs Erziehern, Freizeit- Sozial- und Heilpädagogen, Lehrern und Kinderpsychologen zur Verfügung stellen.

Diese Öffnung, die Schottenloher hier vornimmt, in dem sie bestimmte Gestaltungsanregungen und Übungen aus der psychoanalytischen kunsttherapeutischen Praxis auch für die Pädagogik als anwendbar und gewinnbringend ansieht und beschreibt, steht im Widerspruch zu dem eng gefassten Verständnis und geforderten methodischen Vorgehens Ingrid Riedels.

Deutlich wird daran, dass die Vorgehensweise der linken, traditionell psychoanalytisch oder psychodynamisch verstandenen kunsttherapeutischen Ansätze, eine auch für die Pädagogik bedeutsame Zielsetzung enthalten kann, die Gertraud Schottenloher folgendermaßen zuspitzt:

„Gestaltung hat mit Erkennen zu tun.“²³⁴ Und noch deutlicher: „Gestalten wird als pädagogische Hilfe angeboten, als Möglichkeit, Selbst-„Verständnis“, inneres Wachstum [...] zu entwickeln. Es ist ein Weg, der [Kindern und Jugendlichen]²³⁵ Unabhängigkeit gibt, denn die Erkenntnisse formulieren sie bildnerisch selbst. Es ist

²³⁰ Gemeint sind Übungen, die sie in ihrem Buch „Kunst und Gestaltungstherapie. Eine praktische Einführung“ vorschlägt. (Anm. d. Verfasserin.)

²³¹ Schottenloher, G. (1989²): Kunst- und Gestaltungstherapie. Eine praktische Einführung. München, S. 130

²³² ebd., S. 12

²³³ ebd., S. 8

²³⁴ ebd., S.10

²³⁵ Anm. d. Verfasserin

ein Weg, das eigene innere Wissen zu entdecken. [...] Durch Gestalten lerne ich mich besser kennen [...]“²³⁶

Es scheinen sich also – auch ohne psychoanalytisch orientierte Bilddeutungsgespräche über das vorliegende Symbolmaterial durch Assoziationen und Amplifikationen sowie durch Einfälle zum weiteren symbol- und religionsgeschichtlichen Bezugsfeld – durchaus positive Effekte aus dem Anbieten von Gestaltungsaufgaben im Sinne dieser kunsttherapeutischen Ansätze ergeben zu können, die aus der **erkenntnisbildenden Funktion** des Gestaltens an sich bestehen. Es scheinen sich durch entsprechende Gestaltungsangebote bei Kindern und Jugendlichen wertvolle Erfahrungen über sich selbst einzustellen, von denen sie auch ohne eine entsprechende symbolische Deutung profitieren können. Zudem ist davon auszugehen, dass Kinder und Jugendliche sich auch Problemstellungen und Konflikten gegenübergestellt sehen, die sich *nicht* auf tiefenpsychologischer Ebene bewegen, sondern die real lösbare Probleme im Bereich des schulischen, sozialen oder somatischen Feldes darstellen. Hier kann die Erfassung, Verdichtung und Symbolisierung des jeweiligen Problems auf dem gestalteten Bild ebenfalls erkenntnisfördernde Funktion haben, bereits Ansatzpunkte zur Konfliktlösung bieten, und ein Gespräch darüber wird auch die Kompetenzen des Lehrers nicht übersteigen. Diese erkenntnisbildende Zielsetzung kann von der Pädagogik durchaus begrüßt werden und steht keinesfalls im Widerspruch mit dem Postulat der Bildung im Sinne einer Heranführung zum eigenverantwortlichen und urteilsfähigen Menschen – das die Förderung von Selbsteinsichten, die Identitätsentwicklung und Persönlichkeitsfindung unweigerlich mit einschließt.

Auch bei Ingrid Riedel findet sich ein Hinweis, der im Umgang mit den Gestaltungsergebnissen eine *andere* Verfahrensweise als die des amplifizierenden Deutungsgesprächs erwähnt und damit auch dem psychoanalytisch unausgebildeten Lehrer eine fruchtbare Arbeit mit dem entstandenen Bildmaterial ermöglichen könnte: „An die Stelle einer Deutung, die vor allem auf Mängel oder Störungen hinwies, kann in jedem Fall >das Aufsuchen der Lösungen, der Ressourcen, der Selbstheilungsanteile und Zielvorstellungen treten< ²³⁷, die in den Bildern auch jeweils vorhanden sind. Es findet dadurch eine Umorientierung vom Schaden weg

²³⁶ Schottenloher, G. (1989²): Kunst- und Gestaltungstherapie. Eine praktische Einführung. München, S.11.

²³⁷ Riedel zitiert hier Schottenloher aus: Schottenloher, G. (1989): Das therapeutische Potential spontanen bildnerischen Gestaltens unter besonderer Berücksichtigung körpertherapeutischer Methoden. Dissertation an der Universität Zürich, S. 163

zu den inneren Möglichkeiten hin statt. Diese Umorientierung vom Schaden weg zu den inneren Möglichkeiten, die in dem Bild des Malers sichtbar werden, ist nichts anderes als was Jung mit der finalen oder prospektiven Deutungsmöglichkeit unbewussten Materials auch vorschlägt.²³⁸

Möglicherweise könnte es also eine förderliche Wirkung haben, mit Bildern von Heranwachsenden nicht problem- und defizitorientiert umzugehen, sondern sie darin ihre Ressourcen und inneren Möglichkeiten entdecken zu lassen, ja sogar die die Themenstellung²³⁹ so zu wählen, dass sie beim Bearbeiten des Themas auf solche Ressourcen und inneren Möglichkeiten, auf eigene Fähigkeiten, Handlungskompetenzen und Zielvorstellungen stoßen. Aller Regel nach fehlen dem Pädagogen dazu nicht – wie es bei einer psychoanalytischen Deutung eines symbolhaft dargestellten Problems oder Konflikts der Fall ist – die nötigen Kompetenzen, da er sich hierbei auf dem ihm vertrauten Gebiet der Vermittlung positiver, Selbstvertrauen stärkender Erlebnisse, Erinnerungen und Erkenntnisse bewegt. Diese **ressourcenmobilisierende Funktion**, die durch das Gestalten in Gang gesetzt werden kann, steht mit ihren möglicherweise positiven Auswirkungen auf das Selbstkonzept und Selbstvertrauen der Schüler/innen ebenso *nicht* im Widerspruch zu Zielsetzungen der Pädagogik, sondern häufig *im Einklang* mit ihnen. Von einzelnen pädagogischen Richtungen – wie z.B. der Suggestopädie – wird die Stärkung des Selbstvertrauens in Hinblick auf die Zusammenhänge zwischen Schulleistung und Selbstkonzeption sogar zur bedeutsamen Zielsetzung erhoben.²⁴⁰

Auch wenn die angeführte ressourcenorientierte Vorgehensweise nicht der Arbeitsweise jener kunsttherapeutischen Ansätze entspricht, die in der Tabelle auf Seite 128 links angedeutet sind und die sich aus dem traditionellen Rollenverständnis in der Psychoanalyse speisen, so findet dieses kunsttherapeutische Vorgehen heute bereits in neueren Ansätzen Anwendung, wie z.B. in jenen, die die Arbeit in der ***psychodynamisch imaginativen***

²³⁸ Riedel, I. (1992): Malthérapie. Stuttgart, S. 45

²³⁹ zum Beispiel durch Themenstellungen wie „Wann war ich einmal besonders stark/ mutig/ stolz“, „Welches Erlebnis war besonders schön“, „Mein größter Erfolg“, „Was gibt mir Kraft“, „Was hilft mir“, „Welche Eigenschaften besitze ich, die mir gut tun?“, „Wo ist mein sicherer Ort“, „Was gefällt mir an mir“, „Wie möchte ich einmal werden“, usw.

²⁴⁰ Katja Riedel (1995, S. 50) zitiert in ihrem Buch „Persönlichkeitsentfaltung durch Suggestopädie: Suggestopädie im Kontext von Erziehungswissenschaft, Gehirnforschung und Praxis“ Dreikurs (Dreikurs 1987, S. 48), einen der bekanntesten Schüler Alfred Adlers: „Wenn wir Selbstvertrauen haben, erwarten wir Erfolg und werden ihn auch erlangen. Wenn wir unsere Fähigkeiten bezweifeln, fürchten wir uns vor Misserfolgen und gehen auf sie zu. Unsere Selbsteinschätzung ist die Voraussetzung für unser Vorgehen.“

Traumatherapie nach **Luise Reddemann**²⁴¹ begleiten. Innerhalb solcher ressourcenorientierter kunsttherapeutischer Prozesse werden Ereignisse, Orte, Figuren oder Gegenstände gemalt, plastiziert oder sogar dinghaft in die Bilder eingearbeitet, die für den jeweils Gestaltenden positive, helfende, schützende Faktoren repräsentieren. Dies können, dem Einzelfall entsprechend, sehr subjektiv erlebte, erinnerte oder vorgestellte Darstellungsinhalte sein, wie z.B. ein Rettungsseil, eine Treppe zum Licht, ein Rosenort, ein Apfelbaum, eine kostbare Dose, usw. Die psychoanalytische Kunsttherapeutin **Susanne Lücke**²⁴², die nach dieser Methode arbeitet, schreibt: „Durch ein entsprechend strukturiertes kunsttherapeutisches Angebot und mit Hilfe von hierfür geeigneten Themen kann eine Kontaktaufnahme zu den >inneren Schätzen< gezielt unterstützt werden.“²⁴³

Während es durchaus denkbar ist und pädagogisch sogar äußerst förderlich sein könnte²⁴⁴, wenn solche ressourcenorientierten Gestaltungsangebote Eingang in die pädagogische Praxis nähmen, muss ein weiterer Aspekt dieser Methode, der bisher noch nicht genannt wurde, für die pädagogische Arbeit hinterfragt werden: Dem Gestaltungsvorgang geht im strengen Sinne dieses Ansatzes eine *Imagination* voraus. Angeleitete Imaginationsübungen könnten, so Lücke, eine Hilfe sein, den Prozess des bildnerischen Gestaltens anzuregen und ihm eine Richtung zu geben. Nach Riedel stelle das bildnerische Gestalten darüber hinaus eine >Verstärkung und Vertiefung< der Imagination dar²⁴⁵.

Bei der Arbeit mit **Imaginationen, Suggestionen oder Tagträumen** bewegt sich der Pädagoge allerdings auf einem – zumindest aus psychoanalytischer Sicht – äußerst gefährlichen Gebiet. Dies zeigt ein Verfahren, das sich als **tiefenpsychologisch orientiertes Psychotherapieverfahren** versteht und das die Phantasieproduktion und das Tagträumen in einer Art und Weise therapeutisch nutzt, die ausdrücklich nur

²⁴¹ Dr. med. Luise Reddemann, Nervenärztin und Psychoanalytikerin, leitende Ärztin der Klinik für psychotherapeutische und psychosomatische Medizin am Ev. Johanneskrankenhaus in Bielefeld

²⁴² Psychoanalytische Kunsttherapeutin, Heilpraktikerin Psychotherapie, an der Klinik von Luise Reddemann und in eigener Praxis tätig

²⁴³ Lücke, S. (2001): Kunst- und Gestaltungstherapie im Prozess der Traumaheilung. In: Reddemann, L. (2001): Imagination als heilsame Kraft. Zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren. Stuttgart, S.143

²⁴⁴ im Sinne resilienzfördernder Faktoren in der Schule (Anm. d. Verfasserin)

²⁴⁵ ²⁴⁵ Lücke, S. (2001): Kunst- und Gestaltungstherapie im Prozess der Traumaheilung. In: Reddemann, L. (2001): Imagination als heilsame Kraft. Zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren. Stuttgart, S. 132

von ausgebildeten Therapeuten durchgeführt werden darf²⁴⁶. Die Rede ist vom **Katathymen Bilderleben** (KB) nach **Hanscarl Leuner**, das auch bei Kindern und Jugendlichen seine Anwendung findet. In Anlehnung an dieses Verfahren entstehen kunsttherapeutische Ansätze, wie z.B. der von **Grünholz**²⁴⁷, die das dort entstehende Phantasiematerial bildhaft ausarbeiten lassen, obwohl es sich beim KB im eigentlichen Sinne um eine reine „*Tagtraum-Technik*“ handelt: In einem leicht **veränderten Bewusstseinszustand** (Leuner nennt diesen „*hypnoid*“)²⁴⁸ wird beim Kind oder Jugendliche die Vorstellung von einer Wiese, einem Berg, einem Bach von der Quelle bis zum Meer oder von einem der weiteren, bei dieser Methode speziell ausgewählten Bildmotive erweckt. Sieht der sich im leicht hypnoiden Zustand Befindliche dieses Bildmotiv daraufhin lebhaft vor sich, so dass er sich in dieser imaginierten Landschaft frei bewegen kann, wird er gebeten, über seine Beobachtungen zu berichten, während der Therapeut Hinweise gibt oder Fragen stellt, als ob es sich um eine „quasi normale“ Welt handele²⁴⁹. Die Vorstellungen, die man dem Kind so induziert habe, seien nun nicht mehr einfach reale Gegenstände, sondern hätten auf dieser Ebene des Bildbewusstseins²⁵⁰ den Charakter eines tiefenpsychologischen Symbols angenommen. Im Verlaufe dieses „katathymen“²⁵¹ Bilderlebens komme es zu einem tiefenpsychologisch wirksamen dynamischen Prozess, der unter anderem zur *Lockerung genereller, im Wachbewusstsein wirksamer Charakterabwehren und Zensurschranken* führe, zur *Freisetzung von unterdrückten Impulsen* bis hin zu der *Tendenz der Befriedigung archaischer Bedürfnisse* im Rahmen einer *kontrollierten Regression*, wobei die dagegen gerichteten Abwehren gleichzeitig lebendig dargestellt und durchlebt würden. Es käme zu einem *konfliktbesetzten Probehandeln*, in dessen Rahmen sich Ansätze zur

²⁴⁶ vgl. Klessmann, E. (1990): Besonderheiten der Arbeit mit dem Katathymen Bilderleben bei Kindern und Jugendlichen. In: Leuner, H./ Horn, G./ Klessman, E. (1990): Katathymes Bilderleben mit Kindern und Jugendlichen. München/ Basel, S. 41

²⁴⁷ Martin Schuster (1991³, S. 46) erwähnt die Praxis von Grünholz und beruft sich dabei auf das Buch von Hanscarl Leuner: Leuner, H. (1985): Lehrbuch des Katathymen Bilderlebens. Bern

²⁴⁸ vgl. Leuner, H. (1990a): Zur Stellung des Katathymen Bilderlebens im Rahmen psychotherapeutischer Verfahren. In: Leuner, H./ Horn, G./ Klessman, E. (1990³): Katathymes Bilderleben mit Kindern und Jugendlichen. München/ Basel, S. 12

²⁴⁹ Leuner, H. (1990b): Das Katathyme Bilderleben in der Psychotherapie von Kindern und Jugendlichen: Methodische Grundlagen. In: Leuner, H./ Horn, G./ Klessman, E. (1990³): Katathymes Bilderleben mit Kindern und Jugendlichen. München/ Basel, S. 18

²⁵⁰ Leuner verweist darauf, dass dies ein Begriff von Happich (1932) und Heiss (1956) sei.

²⁵¹ katathym: „affektbedingt, wunschbedingt, durch Wahnvorstellungen entstanden“ (In: Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hrsg.) (1990⁵): Duden Fremdwörterbuch. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich, S.395)

Erprobung neuer Lösungen im innerpsychischen Bereich wie auch in der Realität entwickelten²⁵².

Diese Beschreibung Leuners bezüglich der Wirkungsweise seiner Methode macht deutlich, dass ein tiefenpsychologisch ungeschulter Pädagoge einen solchen Prozess nicht angemessen begleiten, kontrollieren und lenken könnte, da ihm hierzu die Voraussetzungen und Kompetenzen gänzlich fehlen. Er könnte womöglich bei Gebrauch dieser Methode tatsächlich großen Schaden anrichten, indem er an Abwehrmechanismen des Kindes oder Jugendlichen rührte, ohne nachhaltig die Konsequenzen auffangen zu können oder indem er die Freisetzung unterdrückter Impulse einleitete²⁵³, ohne sie wieder aufhalten zu können oder angemessen mit der Regression oder der plötzlich zu Tage tretenden Befriedigung archaischer Bedürfnisse umzugehen. Auch wäre er nicht imstande, das Probehandeln kompetent anzuleiten und würde das Kind womöglich sonst wohin – zum Beispiel in ein angstbesetztes oder sehr konflikthafte Erleben hinein – anstatt zu neuen Lösungen führen.²⁵⁴ Und damit seien nur einige Punkte genannt, weshalb diese Methode sich ohne tiefenpsychologische Grundkenntnisse und Erfahrungen zur Anwendung verbietet.

Nach Anreißen dieser Methode stellt sich die Frage, ob nicht auch *andere* Ansätze, die mit inneren Vorstellungsbildern, Imaginationen oder Tagträumen arbeiten, einen solchen tiefenpsychologisch dynamischen Prozess auslösen könnten. „Traum- oder Phantasiereisen“, die als Entspannungsangebote oder zum Einleiten von Gestaltungsaufgaben auch in der Schulpraxis gerne eingesetzt werden, geraten plötzlich in den Verdacht, tiefenpsychologisch höchst wirksam und gefährlich werden zu können. Es stünde demzufolge auch zur Diskussion, ob der Lehrer innerhalb eines ressourcenorientierten kunsttherapeutischen Arbeitens, wie es oben beschrieben wurde, gefahrlos *Imaginationsübungen* einsetzen könnte, oder ob bei der Erweckung dieser, als *positiv, helfend, stärkend oder schützend empfundener*

²⁵²vgl. Leuner, H. (1990a): Zur Stellung des Katathymen Bilderlebens im Rahmen psychotherapeutischer Verfahren. In: Leuner, H./ Horn, G./ Klessman, E. (1990³): Katathymes Bilderleben mit Kindern und Jugendlichen. München/ Basel, S.12

²⁵³ zum Beispiel stark unterdrückte Aggressivität, zu deren Freisetzung das Motiv der Höllenfahrt dient (vgl. Schuster 1991³, S.46)

²⁵⁴ Vor allem über das Motiv des Sumpflochs, das in der Einteilung der Bildmotive des Katathymen Bilderlebens auf der höchsten, also therapeutisch am schwierigsten zu handhabbaren Stufe steht, schreibt Leuner: „Das hier geförderte Material löst in der Regel eine starke, angstbesetzte Dynamik aus. Deshalb wurde dieses Motiv in die Oberstufe verwiesen, da seine Anwendung nur dem sehr erfahrenen und vollausgebildeten Therapeuten vorbehalten bleibt. Von seiner Anwendung bei ich-schwachen Patienten muss gewarnt sein.“ (Leuner 1980, S.28)

Vorstellungen, ebenfalls schon der Grenzbereich überschritten ist, in den sich der Pädagoge aufgrund fehlender tiefenpsychologischer Kenntnisse nicht mehr wagen sollte.

Hierzu scheint es auch in der Fachwelt höchst unterschiedliche Ansichten zu geben. Während Dr. päd. Renate Limberg, Diplom-Pädagogin und Kunsttherapeutin, sich generell gegen den Einsatz von Imaginationsübungen und Phantasiereisen in der pädagogischen Praxis ausspricht²⁵⁵, schlägt Dr. Johann Borchert, Professor für Allgemeine Heilpädagogik in Kiel, Vorstellungs- und Imaginationsübungen als Entspannungstraining bei sonderpädagogischem Förderbedarf vor:

„Imaginative Verfahren sind hier grundsätzlich auf zwei verschiedenen Ebenen einsetzbar. Zum einen ist ein Prototyp (der z.B. mit Angst besetzt ist (Schulphobie) mit den üblichen (verhaltens-)therapeutischen Techniken modifizierbar. Die Veränderung einer Bedeutung führt dann (manchmal) zum Aufbau eines neuen assoziativen Netzwerks (Erleben einer angstfreien Schule mittels systematischer Desensibilisierung). Zum anderen können Imaginationen zum Aufbau eines „Entspannungsprototyps“ benutzt werden, der eventuell in einem weiteren Therapieschritt, z.B. Bewältigungsstrategien in die Bedeutungsproposition einbindet.“²⁵⁶

Borchert schlägt die Einbindung von Imaginationsübungen also zum Umgang mit Ängsten und Aufbau von Bewältigungsstrategien in der Schulpraxis vor. Er beruft sich dabei auf ein **Verfahren**, der nicht aus der tiefenpsychologischen, sondern aus der **verhaltentherapeutischen Tradition** stammt, das dem Verfahren des Katathymen Bilderlebens jedoch – je nach Anwendungsbereich – sehr nahe steht²⁵⁷: Die **systematische Desensibilisierung**²⁵⁸. Sie wird zur Behandlung von Phobien eingesetzt und besteht daraus, dass der Patient lernt, sich zu entspannen und sich

²⁵⁵ mündliche Äußerungen innerhalb ihres Seminars: „Einführung in die Salutogenese in der Kunsttherapie“ vom 22. -24. April 2005 an der Internationalen Hochschule für künstlerische Therapien und Kreativpädagogik Calw

²⁵⁶ Borchert, J. (1996): Pädagogisch-therapeutische Interventionen bei sonderpädagogischem Förderbedarf. Göttingen, S. 37

²⁵⁷ Klessmann, die nach der Methode des KB arbeitet, schreibt: „Kombinationen des therapeutisch oft sehr tiefgreifenden KB mit z. T. ergänzenden oder nahe stehenden Verfahren sind möglich und auch fruchtbar. Das KB lässt sich so unter stärker verhaltentherapeutischen Gesichtspunkten anwenden.“ (Klessman 1990, S.41) Und an anderer Stelle: „Besonders gut lassen sich kindliche Phobien durch das KB beeinflussen. Bei den Phobien bewährt sich das schrittweise „Dekonditionieren“, etwa nach dem Prinzip der Verhaltenstherapie [...]“ (ebd., S.43)

²⁵⁸ systematische Desensibilisierung: „Eine der ältesten und bekanntesten Methoden der Verhaltenstherapie ist die systematische Desensibilisierung. Dieses Verfahren entwickelte der südafrikanische Psychiater Joseph Wolpe. Es wird zur Behandlung von Phobien eingesetzt [...]“ (In: Microsoft Corporation (Hrsg.) (2003): Microsoft Encarta Enzyklopädie Professional, Stichwort: Desensibilisierung)

dann allmählich den Situationen oder Objekten zu nähern, die bei ihm Angst auslösen. Als Hilfsmittel zum Erreichen dieser Entspannung wird die *Vorstellung* des Menschen genutzt. Borchert unterscheidet zwei Arten von Vorstellungen:

„Vorstellungen können direkter (z.B. „Mein rechter Arm ist ganz schwer.“) und indirekter Art (z.B. das Vorstellungsbild einer Wiese im Sonnenlicht) sein, sie sind in allen Entspannungsverfahren ein wichtiges Hilfsmittel, um Entspannung erzielen zu können. [...]“²⁵⁹ Und an anderer Stelle: „Kombinierte Entspannungsverfahren werden bei Kindern besonders häufig eingesetzt. Eine Verknüpfung vom Autogenen Training und imaginativen (bildgetragenen) Verfahren erfolgt in den von U. Petermann verwendeten Kapitän-Nemo-Geschichten (1993a, 1993b), die bei sozial unsicheren, hyperaktiven und aggressiven Kindern zwischen 5-12 Jahren in der Absicht Verwendung finden, ein systematisches Verhaltenstraining vorzubereiten [...]“²⁶⁰

Als Beispiel für eine bildgetragene Vorstellung nennt Borchert die Wiese, ein Motiv, das im Katathymen Bilderleben als Eingangsmotiv verwendet wird.²⁶¹ Andere Motive des KB (Meer, Wald, Begegnung mit Tieren) finden sich bei genauerer Betrachtung in den Kapitän-Nemo-Geschichten²⁶² wieder, die Borchert erwähnt, und die man auch als Phantasiereisen bezeichnen könnte.

Die Parallelen dieser im **Zustand der Entspannung** durchgeführten Phantasiereisen zum Katathymen Bilderleben im „**hypnoiden Zustand**“ sind unverkennbar, zumal auch Leuner das **Autogene Training** als Bezugssystem heranzieht²⁶³. Erneut stellt sich die Frage: Kann und darf sich die Pädagogik dieser Methoden, die auch

²⁵⁹ Borchert, J. (1996): Pädagogisch-therapeutische Interventionen bei sonderpädagogischem Förderbedarf. Göttingen, S.37

²⁶⁰ ebd., S.39 f

²⁶¹ vgl. Leuner, H. (1980): Kathatymes Bilderleben – Ergebnisse in Theorie und Praxis. Bern, S.21f

²⁶² „Die Kapitän-Nemo-Geschichten bestehen aus 14 Entspannungsgeschichten mit einem fortlaufenden Thema, in die das Kind aktiv einbezogen wird. Es handelt sich um ein Kombinationsverfahren von Autogenem Training und Imaginationen. Die Schwere-, Wärme- und Ruhestrukturen des Autogenen Trainings werden verbunden mit Bildern einer Unterwasserwelt, wobei mit dem Medium Wasser ein Gefühl der Schwerelosigkeit, der Ruhe von Bewegungen und der Gedämpftheit von Licht und Geräuschen assoziiert werden soll. Gleichbleibende und wiederkehrende Einstiegsbilder wie das Unterwasserboot Nautilus, das schrittweise Anziehen des Taucheranzuges, die Ausstiegsluke sowie das Ins-Wasser-Gleiten bilden den Rahmen und werden von variierenden Erlebnisbildern wie Begegnungen mit Delfinen und Walen, Erkundungen im Unterwasserwald, im Korallenriff, in Atlantis und einer Schatzsuche ausgefüllt“ (Borchert 1996, S. 40).

²⁶³ Leuner beruft sich bei der Beschreibung dieses hypnoiden Zustands auf das Autogene Training: „Es erübrigt sich im Einzelnen darauf einzugehen, dass das Kind bald in einen *leichten hypnoiden Zustand* gleitet und dass hier theoretisch alle die Positionen gegeben sind, wie sie J. H. Schulz (1932) für das Autogene Training unter dem Begriff >Umschaltung< beschrieben hat.“ (Leuner 1990b, S.19)

Bestandteil kunstpädagogischer Ansätze sind, im Schulalltag im Zuge gestalterischer Angebote bedienen?

Borchert schreibt dazu: „Der Einsatz von Entspannungsverfahren bei Kindern ist sinnvoll, aber schwierig. [...] Die Durchführung emotionaler Imaginationen fordert von der Lehrkraft nicht nur kreative Leistungen. Ihre Aufgabe ist es weiterhin, physiologische und psychische Veränderungen bei den Kindern zu beobachten: zum einen, um die Wirksamkeit der Instruktionen zu prüfen und zum anderen, um ungünstige Verläufe des emotionalen Prototyps zu kontrollieren.“²⁶⁴

Ohne eine generelle Antwort finden zu können, ob es dem Lehrer gelingen kann, Imaginationsübungen und Phantasiereisen innerhalb von Gestaltungsangeboten zum Wohle der Schüler und nicht zu deren Schaden durchzuführen und eventuell in Gang gesetzte psychodynamische Prozesse angemessen kontrollieren und auffangen zu können, scheint es mir doch zulässig, darauf hinzuweisen, dass es möglicherweise große qualitative und graduelle Unterschiede beim Durchführen von Imaginationsübungen zu geben scheint und die Gefahr ungünstiger psychodynamischer Prozesse möglicherweise geringer ist,

- wenn es sich entweder bei den für die Imagination ausgewählten Motiven um solche handelt, die im Sinne des ressourcenorientierten Arbeitens von subjektiven positiven Gefühlen getragen werden und die als solche von den Schüler/innen auch individuell ausgesucht werden können,
- oder – falls dies nicht der Fall ist und die Vorstellungsbilder einheitlich vorgegeben werden – wenn die Imagination vollständig bis zum Ende geleitet ist und das erlebte Geschehen nicht, im Sinne des Katathymen Bilderlebens, offen verbleibt, so dass die Schüler/innen nicht unkontrolliert in ungünstige psychodynamische Prozesse geraten könnten,
- und wenn generell keine solchen Vorstellungsbilder und -szenen innerhalb eines „hypnoiden“ Bewusstseinszustands ausgewählt und erlebbar gemacht werden, die von vorneherein zum Ziel haben, unterdrückte Impulse bei den Schüler/innen freizusetzen, archaische Bedürfnisse auszuleben, Zensurschranken bzw. Charakterabwehren zu lockern und konfliktbesetztes Probehandeln ablaufen zu lassen – und wenn bei der Auswahl der Imaginationen sorgsam auf eine Vermeidung dessen geachtet wird.

²⁶⁴ Borchert, J. (1996): Pädagogisch-therapeutische Interventionen bei sonderpädagogischem Förderbedarf. Göttingen, S.38

Werden diese Punkte bei Imaginationsübungen, Suggestionen oder Vorstellungs- oder Phantasie Reisen nicht beachtet oder kommt es, wie bei den erwähnten Kapitän-Nemo-Geschichten, *in einem veränderten Bewusstseinszustand* zu einem *absichtsvollen* Herbeiführen solcher Prozesse, so bestehen starke Überschneidungen mit therapeutischen Interventionen aus dem Feld der Psychoanalyse, die für den Pädagogen die Gefahr von „Kunstfehlern“ mit schadhafter Wirkung für die Schüler/innen bergen können.

Die Lage für die Pädagogik scheint sich zu verbessern, wenn wir die Ebene der imaginativen Verfahren, Suggestionen und veränderten, *hypnoiden* Bewusstseinszustände verlassen und vom imaginativen *Katathymen* Bilderleben wieder schlicht zum realen Bilderleben und Bildgestalten zurückkehren²⁶⁵.

Unter Verzicht auf imaginative Techniken, unter Nutzung des nüchternen Wachbewusstseins der Schüler/innen und bei sorgsamer Wahl des methodisch-didaktischen Rahmens könnten möglicherweise *durch reine Gestaltungsangebote* förderliche Entwicklungen auf Seiten der Schüler/innen erzielt werden, wie sie die beiden oben beschriebenen Techniken der Tiefenpsychologie (das Katathyme Bilderleben) und der Verhaltenstherapie (die systematische Desensibilisierung) auf therapeutischer Ebene hervorbringen sollen. Denkbar wäre zum Beispiel, dass in der Schulpraxis solche Gestaltungsangebote, bei denen die Schüler/innen zum Darstellen angstbesetzter oder als unangenehm empfundener schulischer Situationen²⁶⁶ animiert werden, den Abbau von schulischen Misserfolgsängsten und Lernbarrieren begünstigen könnten. Durch das bewusste Darstellen, Ausgestalten, Betrachten²⁶⁷, Beschreiben und Thematisieren dieser angstbesetzten Situationen –

²⁶⁵ Zwar geht Leuner (vgl. Leuner 1990, S. 11) von der Prämisse aus, dass *jedes* Erleben des Menschen – also nicht nur das phantasiegetragene, imaginierte – gemäß den individuellen Bedürfnissen des jeweiligen Menschen

- *emotional-affektive Impulse freisetze*
- und dass dies eine *intensive, d. h. tiefgreifende Auseinandersetzung mit sich selbst zur Folge habe*.

Demzufolge könnte *jedes* bildhafte Erleben möglicherweise „katathym“ im Sinne des Wortes sein – also stark von Affekten und Emotionen abhängig (vgl. Leuner 1980, S. 10). Doch ist es seinem Ansatz nach *gerade dem leicht hypnoiden Bewusstseinszustand* zuzuschreiben, dass es zur Lockerung genereller im Wachbewusstsein wirksamer Charakterabwehren und Zensurschranken komme (ebd., S.12). *Im Wachbewusstsein* dagegen ist bei einem Menschen mit hinreichend stabiler psychischen Verfassung und stabiler Abwehr *in der Regel* nicht davon auszugehen, dass das *bildnerischen Erleben* im Rahmen der gestalterischen Tätigkeit einen solch rasanten und intensiven tiefgreifenden psychodynamischen Prozess zur Folge hat, da die Zensurschranken auf Seiten des bewusst Gestaltenden besser aufrecht erhalten werden können und zudem von Seiten des Anleitenden die Möglichkeit besteht, durch sorgsam gewählte methodische Rahmenumgebung schützende Grenzen zu setzen.

²⁶⁶ Situationen wie z.B. eine Klassenarbeitssituation, das Vortragen eines Referats, ein Misserfolgserlebnis im Sportunterricht, einen Streit oder eine aggressive Auseinandersetzung mit Mitschüler/innen, eine ungeliebte Tätigkeit wie das Rechnen oder Schreiben

²⁶⁷ „Es wirkt ent-ängstigend, wenn die bisher ungreifbar-unheimliche Angst angeschaut werden kann [...]“.
(Riedel 1992, S. 41)

evtl. auch gemeinsam mit der Lehrperson, die sich bei solchen pädagogischen Themen und inhaltlichen Gesprächen auf durchaus vertrautem Terrain bewegen dürfte – könnte eine desensibilisierende Wirkung eintreten, da der gestalterische Prozess in der Regel in einer angenehmen Atmosphäre stattfindet und das Umgehen mit Pinsel und Farben lustvoll und nicht ängstigend erlebt wird, wodurch sich neue assoziative Verknüpfungen ergeben können, die die Angstreaktionen dämpfen oder möglicherweise sogar beseitigen. Zumal ein solches Geschehen in einem eng didaktisch-methodisch abgesteckten und bewusst erlaubten und thematisierten Rahmen ablaufen wird, droht dem Pädagogen mit wesentlich geringerer Wahrscheinlichkeit die Gefahr, unbeabsichtigt tiefere psychodynamische Prozesse in Gang zu setzen, denen er sich inkompetent gegenübergestellt sähe. Eine solche **desensibilisierende Funktion** der gestalterischen Tätigkeit, die sich auch in ***verhaltenstherapeutisch orientierten Ansätzen der Kunsttherapie*** findet²⁶⁸, kann die Pädagogik als Ansatzpunkt für sich nutzbar machen, wenn sie es als pädagogische Aufgabe versteht, den Schüler/innen zu einem angstfreien Erleben von Schule zu verhelfen. Der Abbau von schulischen Misserfolgsängsten und Lernbarrieren, dem gerade in der Sonderpädagogik ein wichtiger Stellenwert zukommt, ist durchaus unter dem Postulat der „Bildung“ und des „Lernens“ zu sehen. Ein Lehrer, der dies mittels Gestaltungsangeboten versucht, wird seinem pädagogischen Rollenverständnis durchaus gerecht, das sich auch auf die Unterstützung der Lernbemühungen richten muss.

In diesem Zusammenhang ist auch eine weitere Funktion des Gestaltens zu betrachten, die im Schulalltag gerade dort von besonderer Wichtigkeit sein könnte, wo es um die Schwierigkeiten der Veräußerung und Mitteilung angstbesetzter oder konflikthafter sozialer Situationen und Beziehungen geht: die **kommunikative Funktion** des bildhaften Gestaltens. Riedel (1992, S. 43) umschreibt diese im Rahmen der kunsttherapeutischen Malsituation folgendermaßen: „Das Bild ist gleichsam ein Drittes zwischen dem Therapeuten und dem Klienten, es wird im Grunde >zwischen ihnen gemalt<, es ist wie eine Botschaft, wie ein Brief, der zwischen ihnen hin und hergeht.“ Da im Unterricht häufig keine Gelegenheit besteht bzw. häufig keine durch den Lehrer geschaffen wird, bei der Schüler/innen ihre Ängste oder Probleme, die mit dem schulischen Umfeld in Zusammenhang stehen,

²⁶⁸ Vgl. die auf S.26 erwähnten kunsttherapeutischen Ansätze, die in den verhaltenstherapeutischen Systemen fußen, z.B. der von Roth (1991), der hier nicht weiter ausgeführt werden soll.

äußern können, entsteht – von manchem Lehrer völlig unbemerkt – bisweilen ein „toxisches“ Klima innerhalb der Klasse oder des Schulumfelds, das von Ängsten, Gewalt, Lügen und Erpressungen, Anfeindungen und Kriminalität geprägt ist. Oft fehlt den Schüler/innen das notwendige Vertrauensverhältnis zur Lehrperson, um sich ihnen diesbezüglich anzuvertrauen, und selbst dort, wo es vorhanden wäre, scheuen die Betroffenen häufig aus Angst vor den Konsequenzen zurück. In machen Fällen kommt es dennoch dazu, dass sie dem Lehrer mittels einer geheimen Botschaft – in Form eines Briefes – ihre schulbezogenen Nöte anvertrauen. Doch wird dies generell nicht gegenüber einem Lehrer geschehen, der offensichtlich nicht dazu bereit scheint, solche Sorgen und Probleme zu sehen und ernst zu nehmen. Signalisiert er dagegen – z. B. mittels eines Gestaltungsangebots, das die Möglichkeit zum Ausdrücken solcher Nöte und Probleme bietet – die Bereitschaft dazu, so ist dies möglicherweise ein erster Schritt, etwas in der Beziehung zwischen ihm und den Schüler/innen zu verändern. Zudem fällt es gerade solchen Kindern, die aufgrund von Ängsten oder sprachlichen bzw. kognitiven Beeinträchtigungen nicht dazu in der Lage sind, ihre Probleme verbal zu schildern oder überhaupt einen längeren Dialog aufrecht zu erhalten, häufig leichter, dies in Form von bildhaften Botschaften auszudrücken. So könnte diese *kommunikative Funktion* des Gestaltens, die sich in der kunsttherapeutischen Praxis vor allem bei der Arbeit mit Kindern als besonders wichtig erweist, auch in der pädagogischen Praxis verstärkt eingesetzt werden, um dort zu einem offenen und positiven Klassenklima beizutragen, und sich möglicherweise in der sonderpädagogischen Arbeit – z.B. bei der Einzelförderung – als wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit herausstellen.

Denn neben der kommunikativen Funktion kann der Gestaltungsprozess, genau wie das Gespräch, auch eine **beziehungsstiftende Funktion** erfüllen – vor allem dann, wenn der bildnerische Prozess gemeinsam ausgeführt wird. Zumeist wird bei kunsttherapeutischen Ansätzen vorausgesetzt, dass die Beziehungsebene in ausreichend guter Form vorhanden sein muss, bevor die gestalterische Arbeit beginnen kann²⁶⁹. Häufig wird aber nicht explizit erwähnt, dass – bei entsprechender Haltung des Therapeuten, die selbstverständlich vorausgesetzt werden muss –

²⁶⁹ „Was tut nun letztlich die Therapeutin, der Therapeut während einer Maltherapie? Das erste und Wichtigste ist, dass er das therapeutische >Gefäß< schafft, in dem die Bilder entstehen können, das >Mutter-Feld< bereitstellt, wie Haerlin es nennt, das >Holding<, das Gehaltensein ermöglicht, von dem Winnicott spricht, aus dem heraus ein kreativer Prozess erst gewagt werden kann.“ (Riedel 1992, S. 51)

gerade erst durch den in Anwesenheit des Therapeuten oder mit ihm zusammen stattfindenden *verbindenden Prozess des Malens oder Betrachtens des Bildes* sich dieser Beziehungsvorgang auszuformen beginnt und sich erst *im Laufe dieses beziehungsstiftenden Vorgangs* – bei entsprechender Haltung des Therapeuten – das Vertrauensverhältnis einstellt oder verstärkt. Riedel erwähnt dies eher beiläufig: „Der Therapeut nimmt das Bild an und interessiert sich dafür und vermag schon allein dadurch das Vertrauensverhältnis [...] zum Klienten zu konstellieren [...]“²⁷⁰ In der kunsttherapeutischen Praxis gibt es vielfältige Möglichkeiten, wie dieser beziehungsstiftende Prozess methodisch ablaufen kann: angefangen beim Betrachten des zu Hause gemalten, mitgebrachten Bildes zusammen mit den Therapeuten, über das Herstellen des Bildes während der Therapiesitzung, dem sich Therapeut und Klient jedoch erst nach Fertigstellung gemeinsam zuwenden, bis hin zum begleitenden Malen, bei dem der Therapeut den Malprozess des Klienten aufmerksam verfolgt oder dem gemeinsamen Malen, innerhalb dessen Therapeut und Klient gleichzeitig an Bildern malen. Beim gemeinsamen Malen gibt es sogar solchen Varianten, bei denen Therapeut und Klient an einem Bild malen, wie z.B. das „Schnörkelspiel“ von Winnicott²⁷¹. Die Pädagogik kann sich im Hinblick auf diese *beziehungsstiftende Funktion* des Gestaltens möglicherweise Impulse holen, wenn es um die Förderung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund geht, die aufgrund ihrer Erfahrungen im Herkunftsland sehr verschüchtert, ängstlich, unsicher und misstrauisch gegenüber der neuen Schulumgebung sind, durch ihre geringen Sprachkenntnisse zunächst wenig Anschluss finden und am Unterrichtsgeschehen kaum teilnehmen können. Oft verlieren solche Schüler/innen ihre Lernblockaden und öffnen sich bei einer Einzelförderung, die ihnen den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung ermöglicht, was ihnen gerade durch das gemeinsame Gestalten, das nicht angstbesetzt ist, erleichtert werden kann. Ein eindrucksvolles Beispiel dafür, wie der Begegnungs- und Beziehungsvorgang, den Ingrid Riedel zu einem der wichtigsten Wirkfaktoren des therapeutischen Malens zählt, innerhalb eines therapeutischen Lernarrangements zum Tragen kommt, und das dort gemeinsame Malen und Besprechen als pädagogische Fördermaßnahme äußerst erfolgreich verläuft, beschreibt Dr. Margarita Wittoch, Professorin an der Fakultät für

²⁷⁰ Riedel, I. (1992): Maltherapie. Stuttgart: Kreuz Verlag, S. 47

²⁷¹ Beim Schnörkelspiel gebe der Therapeut einen Schnörkel vor, der dann vom Kind zu Ende gezeichnet werde und umgekehrt. (vgl. Schuster 1991³, S.122).

Sonderpädagogik Reutlingen²⁷². Auch innerhalb einer Schülergruppe oder Schulklasse kann der Gestaltungsprozess eine beziehungsstiftende Funktion erfüllen und dadurch günstigere Lernbedingungen innerhalb der Klasse schaffen²⁷³. Beispiele dafür, wie Schüler/innen durch gemeinsame Malübungen miteinander in Beziehung treten können, finden sich bei Schottenloher²⁷⁴.

Unter der pädagogischen Zielsetzung, den Schüler/innen günstige Lernbedingungen zu schaffen oder wiederherzustellen, kann auch die Entlehnung eines weiteren Gedankens aus der kunsttherapeutischen Praxis gesehen werden²⁷⁵, dessen Wurzeln auf die **psychoanalytische Tradition** und im eigentlichen Sinne auf die griechische Antike zurückgehen, ein Gedanke, der auch in den Ausführungen zum Katathymen Bilderleben auftaucht²⁷⁶, der jedoch ebenfalls Bestandteil vieler kunsttherapeutischer Ansätze ist:

Der Gedanke, dass beim Gestalten innere Spannungen oder unterdrückte Impulse emotional abreagiert werden können. Dieses „**kathartische**“²⁷⁷ **Abreagieren** werde, so Schuster, in der Kunsttherapie häufig eingesetzt, um den Leidensdruck zu senken, was die Bearbeitung eines Konflikts erst ermögliche²⁷⁸. Schuster schreibt: „Gerade Kinder, die viele – oft auch unreife – Wünsche unterdrücken müssen und unter der Übermacht der Erwachsenen leiden, profitieren von einer kathartischen Therapie, weil sich so ihre psychische Funktion und dadurch ihre Lernfähigkeit verbessert, was eine Weiterarbeit erst ermöglicht.“²⁷⁹ Die Grenzen der Lern- und Aufnahmefähigkeit sind im Schulalltag oft erreicht, die eingeforderte Disziplin verlangt von den Heranwachsenden eine ständige Unterdrückung von Wünschen

²⁷² Wittoch, M. (2004): Sarah findet ihre Sprache im Therapeutischen Lernarrangement: Märchen gestalten. In: Schroeder, J. (Hrsg.) (2004): Unverhoffte Resonanz. Literarische Texte im Zugriff ‚schwieriger‘ Kinder und Jugendlicher. Langenau-Ulm, S.139-148

²⁷³ „Durch das Malen und die anschließende Arbeit mit den Bildern lernen die Kinder und Jugendlichen, ihre Gefühle zu zeigen, und erfahren, dass dies mit keiner Katastrophe verbunden ist. Sie lernen sich dadurch kennen [...]“ (Schottenloher 1989², S.75)

²⁷⁴ Schottenloher, G. (1989²): Kunst- und Gestaltungstherapie. Eine praktische Einführung. München, S.93 ff

²⁷⁵ „Daneben konnte sich die Kunsttherapie auf eine lange Tradition der heilenden (kathartischen) Wirkung des Mediums ‚Kunst‘ beziehen, die seit der Antike bekannt ist.“ (Bröcher 1999, S.29)

²⁷⁶ im Sinne der „Lockerung von Zensurschranken“ und des „Freisetzens unterdrückter Impulse“ im hypnoiden Bewusstseinszustand

²⁷⁷ Katharsis: „(griechisch katharsis: Reinigung), eigentlich ein Begriff aus der griechischen Tragödie, wo das Durchleben heftiger psychischer Affekte wie Trauer oder Angst zu einer Läuterung bzw. Überwindung dieser Zustände führen soll. In der Psychologie wurde dieses Prinzip in Form der Kathartischen Methode erstmals 1895 eingesetzt, um die therapeutische Freisetzung starker Emotionen wie Spannung oder Angst zu erreichen und so letztlich die Befreiung von krankmachenden Bewußtseinszuständen zu bewirken.“ (In: Microsoft Corporation (Hrsg.) (2003): Microsoft Encarta Enzyklopädie Professional, Stichwort: Katharsis)

²⁷⁸ Schuster, M. (1991³): Kunsttherapie. Die heilende Kraft des Gestaltens. Köln, S. 26

²⁷⁹ ebd.

und Bedürfnissen. Hinzu kommen permanent Erlebnisse, die die Schüler/innen emotional aufwühlen und Spannungszustände auslösen (wie Streitereien, Kämpfe um die Stellung in der Klasse, Eingehen oder Zerschlagen von Freundschaften, Rückgabe von Klassenarbeiten, Erfolgs- oder Misserfolgserlebnisse während des laufenden Unterrichts, Leistungsprüfungen, usw.), die häufig ebenfalls unterdrückt werden müssen, manchmal jedoch so stark sind, dass sie eine Weiterarbeit nicht möglich machen. In diesen Fällen müssen pädagogische Handlungen erfolgen, die die Lernbemühungen wieder in Gang setzen oder unterstützen können. Hier kann sich die Pädagogik – unter Einbezug eines methodisch-didaktisch sorgsam abgesteckten Rahmens, der Regeln und Ziele vorgibt und ein „Abreagieren“ in bestimmten Grenzen erlaubt und ermöglicht – Impulse aus der Kunsttherapie holen. Neben häufig eingesetzten sportlichen Betätigungen (wie einmal um das Schulhaus laufen, am Platz „Rennfahren“, „Hampeln“ oder „Toben“) können auch gestalterische Angebote gemacht werden, die eine solche **kathartische Funktion** erfüllen – insbesondere in der Einzelförderung, die die bessere Kontrolle durch den Lehrer ermöglicht. Dabei darf ein solches Vorgehen nicht mit einer „Therapie“ verwechselt werden, von der sich die Lehrperson unter dem Postulat der „Heilung“ die Auflösung von „psychischen Störungen“ oder Verhaltensauffälligkeiten erhofft, oder zu einer „Dauermaßnahme“ verkommen, die dem Schüler womöglich ungesteuert, un gelenkt und sich selbst überlassen das offene permanente bildnerische Ausleben seiner Affekte und Emotionen ermöglicht, da sich der psychoanalytisch ungeschulte Lehrer unter Umständen nicht der Gefahren bewusst ist, die ein solcher Prozess möglicherweise auslösen kann. Das beschriebene Verfahren Leuners, das die symbolische Konfrontation mit unterdrückten Triebimpulsen gezielt anstrebt, um sie unter therapeutischer Anleitung zu einer Lösung zu führen, macht deutlich, dass es bei Lockerung der Zensurschranken möglicherweise zu einem ungeahnt heftigen und stark konflikthaften Ausleben archaischer Bedürfnisse kommen kann, das eine psychotherapeutisch ungeschulte Person nicht richtig zu deuten oder aufzufangen in der Lage ist. Daher sollte eine Lehrkraft, die zum „Abreagieren“ von Impulsen ihrer Schüler/innen Gestaltungsangebote einsetzt, besonders auf die methodisch-didaktische Eingrenzung des Rahmens – was „Spielregeln“, thematische Richtung der abzureagierenden Impulse, Zeitrahmen und Benützung der Materialien angeht – achten. Nicht im Sinne des aggressiven Abreagierens von Spannungen, sondern im Sinne eines sättigenden Erfüllens von unterdrückten Wünschen oder Bedürfnissen

kann das kunsttherapeutische Verfahren von Sandra Shuman²⁸⁰ als Anregung dienen. Bei der so genannten „Magic-Book®-Methode“²⁸¹ werden leuchtende, farbenfrohe Papiere, Gold- und Silberfarbtöne, Glitter- und Glitzermaterialien in allen Farben und Varianten, in „Hülle und Fülle“ für das Gestalten von Collagen zur Verfügung gestellt. Durch die erlaubte Verwendung der in fast unbegrenztem Maße vorhanden visuell und taktil anregenden, reizvollen Materialien, die mittels eines stark haftenden Acrylbinders in verschwenderischer Fülle auf den eigenen Collagen angebracht bzw. darüber gestreut werden, können vorhandene Gefühle des Mangels kurzfristig abreagiert werden.

Die kunsttherapeutischen Ansätze, die bisher betrachtet und hinsichtlich ihrer Zielsetzungen und Kompetenzerfordernisse für eine mögliche Eignung beim Einsatz in pädagogischen Arbeitsfeldern durchleuchtet wurden, bewegten sich vorwiegend auf dem linken Pol der anfangs vorgenommenen Einteilung (s. S. 128f). Auch wenn sich ihre Vorgehensweise in vielen Fällen über die des „Deutens“ und „Entschlüsseln“ anhand spezieller Interpretationssysteme hinaus bewegt, befinden sie sich im Spektrum jener Modelle, die sich an den verschiedenen psychologischen Schulen bzw. daraus entstandenen Therapieformen orientieren und bei denen der Gestaltungsvorgang vorwiegend aus einem *psychologischen Blickwinkel* betrachtet wurde, während *ästhetische Erfahrungen* und *künstlerische Kriterien* bei der Gestaltung in den Hintergrund traten.

Mit der letztgenannten Methode von Sandra Shuman²⁸², aus der oben nur ein möglicher Wirkfaktor herausgegriffen wurde und die sich hauptsächlich mit dem Auflösen unbewusster Kreativitätsblockierungen befasst, bewegt sich das Blickfeld eher in Richtung des rechten Pols, also in Richtung jener kunsttherapeutischen Ansätze, bei denen der **künstlerische und kreative Aspekt des Gestaltens** mehr in den Mittelpunkt rückt und der bildnerische Prozess als „Türöffner“ zu *alternativen Erfahrungen und Sichtweisen* betrachtet wird. Durch das ästhetische und kreative Tätigsein, das Gestalten mit visuell, taktil und olfaktorisch anregenden Materialien wie flüssigen Farben, bunten Papieren, Glitterstreu und Glitzersteinen, frisch gegossenem Gips oder feuchtem Ton, die den Sinnen verfügbar gemacht werden

²⁸⁰ Dr. Sandra Shuman (Ph.D. Harvard), Arttherapeutic Counselling Practice, Dozentin an der Internationalen Hochschule für künstlerische Therapien und Kreativitätspädagogik Calw

²⁸¹ als „Magic-Book“-Methode patentrechtlich geschützt

²⁸² vgl. Shuman, S. (1996): Source Imagery. Über das Auflösen der unbewussten Blockierungen Ihrer Kreativität. In: Zifreund, W. (Hrsg.) (1996): Therapien im Zusammenspiel der Künste. Tübingen, S.45-58

und zum assoziativen, selbstvergessenen Spielen und künstlerischen, phantasievollen Experimentieren auffordern, kommt es zu vielfältigen *sensorischen und kognitiven Erlebnissen*, die *an sich* positiv auf den Gestaltenden wirken und ihn von seiner Zentriertheit auf sein Problem wegführen. Daher könnte man von einer **dezentrierenden Funktion** des Gestaltens sprechen. Neue, künstlerische Problemstellungen, die im kreativen Prozess entstehen, und die sich auf der Ebene der Bildkomposition, der Farb- und Formwahl, des gewünschten Ausdrucks, der Perspektive usw. bewegen, lenken die Wahrnehmungen und Gedankengänge des Gestaltenden in eine neue Richtung – weg von seinem belastenden inneren Konflikt oder psychischen Problem – und können dadurch eine momentane Entlastung bewirken. In den kunsttherapeutischen Ansätzen des so genannten „**Creativity Coaching**“ oder „**Art of Coaching**“, unter denen sich auch das „**Magic-Book**“-Verfahren **Sandra Shumans** und die Praxis **Majken Jacobys** eingliedern, steht dem Gestaltenden bei der Lösung dieser bildnerischen Problemstellungen ein „Coach“²⁸³ zur Seite, der ihm durch weiterführende Fragen²⁸⁴ in diesem Prozess hilft. Werden die bildnerischen Lösungen, die der Gestaltende im Verlaufe dieses kreativen Prozesses findet, von ihm selbst subjektiv als positiv und gelungen erlebt und beurteilt, so stellt sich ein Erfolgserlebnis ein, das *an sich* ebenfalls positiv auf ihn einwirkt und ihm neue Erfahrungen und Gefühle der eigenen Kompetenz und Selbst-Wirksamkeit vermittelt, die er im Alltag vielleicht schmerzlich vermisst. Gelingt es ihm – auch mit Hilfe des „Coaches“ – innerhalb vermehrter bildnerischer Gestaltungsprozesse seine künstlerischen Kompetenzen und Fertigkeiten weiter zu entwickeln und Anerkennung von anderen Betrachtern seiner Bildgestaltungen zu erlangen, so ist es möglich, dass er schwache Leistungen in anderen Bereichen durch die gestalterische Tätigkeit „kompensieren“²⁸⁵, also ausgleichen kann. Diese

²⁸³ aus dem Englischen stammender Begriff, in seiner ursprünglichen Bedeutung Bezeichnung für einen „Sportlehrer, Trainer und Betreuer eines Sportlers oder einer Sportmannschaft“ (vgl. Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hrsg.) (1990³): Duden Fremdwörterbuch. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich, S.150).

²⁸⁴ Fragen, wie z.B.: „Was zieht deine Aufmerksamkeit auf sich?“, „Was will das Bild?“, „Wo bist du am Suchen?“, „Was stimmt noch nicht?“, „Ist da eine bestimmte Farbbewegung, die du unterstreichen willst?“, „Was gefällt dir an dem Bild?“, „Wie bist du dahin gekommen?“, „Was steht dir im Weg, was hindert dich?“

²⁸⁵ Kompensation: „(von lateinisch compensare: ausgleichen), allgemein der Ausgleich eines bestehenden Mangels durch den Einsatz dazu geeigneter Mittel oder Werkzeuge. [...] In der Psychologie werden unter Kompensation solche psychischen Mechanismen verstanden, die auf den Ausgleich bestehender psychischer Defizite und/oder gegebenenfalls ihrer organischen Ursachen gerichtet sind. Als Kompensationsprinzip bezeichnete Wilhelm Wundt die bei Hirnverletzten zu beobachtende Übernahme der Funktionen verletzter Hirnzonen durch andere Regionen des Gehirns. In einem diesem Begriffsverständnis analogen Sinne – der Verarbeitung von an sich selbst wahrgenommenen bzw. empfundenen psychischen oder auch organischen Defiziten – führte Alfred Adler den Begriff in das Vokabular der Psychoanalyse ein. Ausgangspunkt der Kompensation kann diesbezüglich beispielsweise das Gefühl der Minderwertigkeit sein

kompensatorische Funktion der gestalterischen Tätigkeit kommt vor allem bei den Ansätzen des rechten Pols zum Tragen, die ihr Augenmerk in erster Linie auf die ***künstlerischen und ästhetischen Aspekte der Produktionen*** legen und nicht auf das darin psychisch transportierte Material bzw. deren psychologisch deutbare symbolische Inhalte.

Die hier beschriebenen Funktionen dürften vor allem Kunstpädagogen nicht gänzlich fremd erscheinen, denn sie können im schulischen Kunstunterricht häufig die geschilderten positiven Auswirkungen der gestalterischen Tätigkeit bei ihren Schüler/innen beobachten. Im Sinne der *dezentrierenden Funktion* wird das Gestalten im Fach „Bildende Kunst“ von den Schüler/innen häufig als angenehme Entlastung von den schulischen Problemstellungen und den in anderen Fächern erhobenen Leistungsanforderungen erlebt, die zur Verfügung gestellten Materialien werden zumeist gerne bestaunt, betastet, befühlt und beschnuppert und die Gestaltungsaufgaben in selbstvergessener, spielerischer und experimenteller Weise bearbeitet. Das dort stattfindende „ganzheitliche“ Lernen „mit Kopf, Herz und Hand“ entspricht den pädagogischen Zielsetzungen und die künstlerisch-ästhetische Tätigkeit wird im Schulalltag aufgrund dessen, dass sie alternative Erfahrungen ermöglicht und das Interessenskonzept der Schüler erweitert – um auch im späteren Leben auf diese dezentrierende Wirkung zurückgreifen zu können – als wertvoller Prozess erkannt. Auch die *kompensatorische Funktion* des künstlerischen Gestaltens steht im Einklang mit pädagogischen Zielsetzungen, und es wird innerhalb des Schul- und Bildungssystems – betrachtet man die Stellung des Faches Kunst im Rahmen der Anforderungen zur Allgemeinen Hochschulreife – durchaus akzeptiert, dass Schüler/innen, deren Leistungen in Natur-, Geistes- oder Sprachwissenschaftlichen Fächern nicht auf hohem Niveau liegen, diese durch ihre künstlerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgleichen können. Die Pädagogik erkennt durch die Einrichtung der „Bildenden Kunst“ als Lehr- und Unterrichtsfach an Sonderschulen ebenfalls an, dass gerade körper-, sprach-, lernbehinderte oder geistig behinderte Heranwachsende durch das Erschaffen ästhetisch schöner Bilder und die dadurch ausgelösten erhebenden ästhetischen Erfahrungen und

(Minderwertigkeitskomplex). Die kompensatorische Strategie verfolgt dann das Ziel, in anderen als den Bereichen, in denen man sich und die einem entgegengebrachte soziale Wertschätzung als mangelhaft erlebt, durch besondere Leistungen hervorzutreten und sich auf diese Weise die erwünschte soziale Anerkennung zu verschaffen.“ (In: Microsoft Corporation (Hrsg.) (2003): Microsoft Encarta Enzyklopädie Professional, Stichwort: Kompensation)

Anerkennungserlebnisse eigene Mängel des Körperbildes oder andere empfundene Minderwertigkeiten ausgleichen können²⁸⁶.

Was die Vorgehensweisen betrifft, die hier angerissen wurden, so dürften auch sie der Kunstpädagogik nicht völlig fremd sein, da die Kunstpädagogik die Schüler/innen ihrerseits zum Entwickeln und Entfalten ihrer künstlerischen Fertigkeiten führen möchte und der Kunstpädagoge sich in gewissem Sinne auch als „Coach“ verstehen mag, der im Unterricht Anleitungen und Hilfen beim Gestalten gibt. Im ersten Moment erscheint es so, als könne ein künstlerisch ausgebildeter Pädagoge sich aus diesen Ansätzen problemlos methodisch Anregungen für seine pädagogische Praxis holen, ohne seine Kompetenzen zu überschreiten. Und gerade bei Schüler/innen mit speziellem Förderbedarf, die durch innere Konflikte emotional stark belastet sind oder denen Anerkennungserlebnisse aufgrund ihrer kognitiven oder körperlichen Einschränkungen häufig verwehrt bleiben, scheint es sogar äußerst sinnvoll, dies zu tun, um sich diese Funktionen auch in der pädagogischen Praxis gezielt und verstärkt nutzbar zu machen. Sicherlich ist dies bei vielen kunsttherapeutischen Modellen dieses „Pols“ auch möglich, doch – so muss man einwenden – bestehen bei genauerem Hinsehen gewisse Unterschiede zwischen kunstpädagogischen Arbeiten und kunsttherapeutischem Arbeiten im Verständnis dieser Ansätze:

Sie gehen von der Prämisse aus, dass sich der Kunschtschaffende durch die im Gestaltungsprozess gemachten Erfahrungen und die Beobachtung und Reflexion dieser Erfahrungen seiner Persönlichkeit und seiner psychischen Problematik – zwar nicht auf direktem Wege, doch auf einem Umweg über die Kunst – nähert. Durch die Art und Weise des Umgangs mit bildnerischen Problemstellungen und bildnerischen Entscheidungen offenbaren sich auch seine spezifischen persönlichen Problematiken, die er auf bildnerischer Ebene – soweit er sich dazu entschließt und in dem Tempo, das er für angemessen hält – bearbeitet. Indem er sie auf der bildnerischen Ebene bearbeitet, kommt es zu Erlebnissen und Erfahrungen, die ihn auch in seinem Leben zu neuen Lösungsansätzen und Sichtweisen ermutigen und hinführen können. Der Kunsttherapeut – oder beim „Art of Coaching“ der Coach – macht dem Kunschtschaffenden auf einer rein bildnerischen Ebene die Problemstellungen durch Fragen bewusst und gibt ihm dadurch künstlerische Hilfen bei der Entscheidungs-

²⁸⁶ vgl. Schuster, M. (1991³): Kunsttherapie. Die heilende Kraft des Gestaltens. Köln, S.35

findung. Vor allem der Ansatz des „**Art of Coaching**“²⁸⁷ versteht sich als „**kunst- und lösungsorientierte Beratung**“ und sieht die lösungsherbeiführende Funktion des Gestaltens als den herausragenden Punkt dieser speziellen kunsttherapeutischen Vorgehensweise an. Theoretische Untermauerungen dieser These finden sich u.a. auch bei Aissen-Crewett²⁸⁸.

Unter dieser Prämisse ist der Ansatz des „Coaching“ gar nicht so weit von dem Ansatz des schon beschriebenen „Katahymen Bilderlebens“ von Leuner entfernt, bei dem es ebenfalls zur „Erprobung neuer Lösungen im innerpsychischen Bereich“²⁸⁹ kommen soll, mit den entscheidenden Unterschieden, dass sich das Bilderleben bei Leuner allein in der phantasiegetragenen Vorstellung innerhalb eines „hypnoiden“ Bewusstseinszustands vollzieht, dass die Bildinhalte darin vorgegeben werden und in diesem Bewusstseinszustand den Charakter tiefenpsychologischer Symbole tragen und dass die beim Bilderleben ablaufenden innerpsychischen Konflikte mittels eines tiefenpsychologisch fundierten Interpretationscodes vom Therapeuten betrachtet und bearbeitet werden sollen. Da sich das Kunstschaffen und das Erleben beim Gestaltungsprozess im Rahmen des „Coaching“ jedoch nicht in einem „hypnoiden“ Bewusstseinszustand abspielt – sondern vielleicht sogar in einem höchst produktiven und als erhebend erlebten Zustand des „Flow“ – und keine tiefenpsychologisch symbolträchtigen Bildinhalte vorgegeben werden, die demzufolge auch tiefenpsychologisch betrachtet und bearbeitet werden müssten, wird beim Therapeuten oder „Coach“ auch keine psychoanalytisch fundierte

²⁸⁷ Bei der in Freiburg ansässigen Beratungsgesellschaft „ARC“ („Art of Coaching“), die Mitglied der Europäischen Universität für interdisziplinäre Studien (EGS) ist, wird „Art of Coaching“ unter dem Titel „**Die Kunst der Lösung – kunst- und lösungsorientierte Beratung und Coaching**“ als Masterstudiengang angeboten. Die Bezeichnung „Coaching“ hat hierbei eine – dem ursprünglichen Verständnis zwar entlehnte, aber stark veränderte Bedeutung angenommen – wie sie sich auch bei modernen Ansätzen auf dem Gebiet der Personalentwicklung findet: Der von dem englischen Verb „coachen“ abgeleitete Begriff des „Coaching“ – im eigentlichen Sinne „Betreuen und Trainieren einer Sportmannschaft“ (vgl. „Coach“) – wird heute im Bereich der betriebswirtschaftlichen Personalentwicklung neu verwendet: „Coaching ist als Mittel zur Steigerung der Veränderungsfähigkeit und Veränderungsbereitschaft von Mitarbeitenden nicht nur in turbulenten Zeiten und in Phasen grundlegender sowie rascher Veränderungen wichtig. Es wird zunehmend auch in vorhersehbaren, kontinuierlichen Entwicklungsphasen von Unternehmen und öffentlichen Institutionen zur Betreuung und Förderung von Mitarbeitern und Teams aller Stufen eingesetzt.“ (Backhausen, W./ Thommen, J.-P. (2003): Coaching. Durch systemisches Denken zu innovativer Personalentwicklung. Wiesbaden, S.5)

²⁸⁸ In dem von Aissen-Crewett (1986, S. 67) zusammengefassten Artikel von Janice J. Carnes „Toward a cognitive theory of art therapy“, der in der Zeitschrift „Art Psychotherapy“ (1979, 6, S. 69-75) erschien, werden auch die Beiträge der Kunsttherapie zur Problemlösung diskutiert, wobei sich nach Aissen-Crewett folgende Feststellung treffen lässt: „Die Tätigkeit der Fantasie in der Kunst ermöglicht ein breites System von Konstrukten und erhöht so die zur Verfügung stehenden Lösungen. Die Schaffung von Kunst setzt ein auf das Lösen von Problemen abzielendes Verhalten voraus, wie etwa Wahl, Analyse und das Handeln aufgrund von Entscheidungen.“

²⁸⁹ vgl. Leuner, H. (1990a): Zur Stellung des Katahymen Bilderlebens im Rahmen psychotherapeutischer Verfahren. In: Leuner, H./ Horn, G./ Klessman, E. (1990³): Katahymes Bilderleben mit Kindern und Jugendlichen. München/ Basel, S. 12

Ausbildung vorausgesetzt, die für das Entschlüsseln der Symbolik mittels eines Interpretationscodes erforderlich wäre²⁹⁰.

Was jedoch beim „Coaching“ vorausgesetzt werden muss, wenn es die beabsichtigte *lösungsherbeiführende Funktion* erfüllen soll – im Sinne der Ermutigung und Hinführung zu neuen Lösungsansätzen und Sichtweisen – ist die erforderliche **Haltung und Kompetenz des Beraters und Begleiters**, der diesbezüglich entsprechend geschult sein muss. Neben den erforderlichen Kenntnissen der **künstlerisch-ästhetischen Grundlagen** sind auch **Kompetenzen in der Gesprächsführung** von großer Bedeutung. Hier könnte der Lehrer an seine Grenzen stoßen, wenn er versucht, Impulse aus dieser kunsttherapeutische Methode in seine pädagogische Praxis einfließen zu lassen, da er im Kunstunterricht in der Regel gehalten ist, die künstlerischen Schritte der Schüler/innen in einem Raster von „richtig“ und „falsch“ zu bewerten, genaue Aufgabenstellungen und Techniken vorzugeben und dabei nicht nach den persönlichen Schwierigkeiten seiner Schüler/innen bei bestimmten bildnerischen Entscheidungsfindungen zu fragen, sondern bei deren künstlerischer Lösungssuche sehr „direktiv“ vorzugehen. Er fungiert im Unterricht also nicht als „persönlicher Berater“ sondern als „Lehrender“. Sollte er sich im Rahmen einer gesonderten Förderung dieser kunsttherapeutischen Methode zuwenden wollen, mit der pädagogischen begründbaren Absicht, den Heranwachsenden bei schulbezogenen Problemstellungen des Lernens und Verhaltens weiterhelfen zu wollen, so müsste er sich mit den Grundsätzen der **non-direktiven Gesprächsführung nach Carl Rogers**²⁹¹ zumindest in Ansatzpunkten

²⁹⁰ Dennoch ist nicht ausgeschlossen, dass solche Prozesse unbeabsichtigt angestoßen werden – was für das Einsetzen jeder Form gestalterischen Arbeitens in der Schule generell zu bedenken gegeben werden muss, da jedes Erleben – auch das ästhetische – emotional-affektive Impulse im Menschen freisetzen und eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit sich selbst zur Folge haben kann (vgl. Leuner 1990, S. 11)

²⁹¹ Der amerikanische Psychologe und Jugend-Psychotherapeut Carl Rogers (1902-1987) begründete die so genannte „klientenzentrierte Gesprächstherapie“. Sein Ansatz geht von einem Menschenbild aus, das beinhaltet, dass jeder Mensch eine angeborene „Selbstverwirklichungs“- und „Vervollkommnungstendenz“ („Aktualisierungstendenz“) besitzt, die unter günstigen Umständen für eine Weiterentwicklung und Reifung der Persönlichkeit sorgt. D.h. jeder Mensch habe – diesem Ansatz zur Folge – in sich selbst die Fähigkeit für ein konstruktives Persönlichkeitswachstum, sei selbst am besten in der Lage, seine persönliche Situation zu analysieren und Lösungen für seine Probleme zu erarbeiten, wenn ihm ein günstiges Klima für den gestörten Wachstumsprozess geschaffen werde. Das Schaffen einer wachstumsfördernden Atmosphäre hielt Rogers in der Interaktion mit dem Klienten für zentral. Dazu müssten folgende Bedingungen gegeben sein: **Echtheit** („genuineness“), **uneingeschränktes Akzeptieren, nicht an Bedingungen gebundene positive Wertschätzung** („unconditioned positive regard“), **empfindendes Verstehen** („empathy“) (vgl. Carl R. Rogers (1986): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Frankfurt am Main).

Bei einem kunsttherapeutisch orientierten Förderprozess im Sinne des „Coaching“ sollte der Schüler mit seinen jeweiligen Gefühlen, Wünschen, Wertvorstellungen und Zielen im Mittelpunkt stehen, die Sichtweise des Lehrers soll dabei weitgehend in den Hintergrund treten, Ratschläge und Bewertungen sind, wie bei Rogers gefordert, im Gespräch zu vermeiden (non direktives Verhalten). Durch das Schaffen einer vertrauensvollen

vertraut machen und eine dementsprechende Haltung einnehmen, um nicht in die Gefahr zu geraten, den Schüler/innen Lösungswege *direktiv* vorzuschreiben oder aufzuerlegen, die diese an der *eigenen* Entwicklung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit hinderten, die zum Schaden der Lehrer-Schüler-Beziehung führen könnten und die die *lösungsherbeiführende Funktion* des Gestaltungsprozesses, die der Gestaltende selbstständig finden soll, im Sinne dieses Ansatzes nicht möglich machen.

Auch kann der Kunstpädagoge den Schüler/innen innerhalb des Kunstunterrichts die erforderlichen Freiheiten bei der Themenwahl, den Techniken und Lösungsmöglichkeiten, die die Methode des „Art of Coaching“ voraussetzt, in der Regel nicht geben. Diese würden in manchen Fällen zur Überforderung der Schüler/innen bzw. unter der fehlenden individuellen künstlerischen Begleitung zu großen Misserfolgserlebnissen führen, was die *kompensatorische Wirkung* des Gestaltens völlig zunichte machen würde. Ein anderer kunsttherapeutischer Ansatz hat dieses Problem erkannt und geht daher auf andere Weise vor: **Renate Limberg**²⁹² stellt in ihrer kunstpädagogischen Praxis den **Aufbau „bildnerischer Strukturen“** an die erste Stelle. Hierzu bewegt sich der Gestaltende zunächst in einem sehr reduzierten Gestaltungsspektrum, das durch ein gleich bleibendes, konstantes und invariantes Merkmal – z. B. die gleich bleibende Wahl der Farbe oder Form („Invarianz“) – gekennzeichnet ist, und dem ein veränderliches, variantes Merkmal hinzugefügt wird – z.B. die Beimischung einer weiteren Farbe oder eine Form („Varianz“).²⁹³ Daher beginnt Limberg methodisch zunächst mit der Verwendung nur einer Primärfarbe, der allmählich noch eine zweite beigemischt wird. Erst nachdem sich in diesen simplen Gestaltungsprozess Kontinuität eingestellt hat, also nach mehrfachem Ausführen dieser invarianten Übung, kommt ein variantes Merkmal, z. B. eine weitere Farbe oder die Wahl einer Form (Kreis oder Quadrat) hinzu. Dadurch würden allmählich bildnerische Strukturen aufgebaut, die den Gestaltenden vor dem Erleben von Überforderungssituationen beschützten. In

Atmosphäre sollte der Schüler angstfrei und kreativ gestalterisch tätig sein können, wobei er möglicherweise im begleiteten künstlerischen Prozess auf neue Lösungsansätze für seine Schwierigkeiten stößt.

²⁹² Dr. päd. Renate Limberg, Diplom-Pädagogin, Kunsttherapeutin in eigener Praxis, Dozentin an der Internationalen Hochschule für künstlerische Therapien und Kreativpädagogik Calw

²⁹³ Limberg begründet die Vorgangsweise des „Aufbaus bildnerischer Strukturen“ in ihrem Buch „Kunsttherapie bei frühen Störungen. Strukturbildung und Identitätsentwicklung mit den Mitteln der Kunst“ (Limberg 1998, S.104) mit einem Zitat von Ciompi: „Beide Komponenten, das Geichbleibende (= die Invarianz) wie das Veränderliche (= die Varianz) sind sowohl nötig als auch ausreichend, um Struktur zu schaffen.“ (In: Ciompi, L.(1994): Affektlogik. Stuttgart, S.102)

der Wiederholung, der Wiederverwendung vertrauter Elemente von Farbe und Form liege, so Limberg, die Möglichkeit zu positiv affektbesetzten Gestaltungen²⁹⁴. Dieser stabilitätsschaffende Gestaltungsprozess könne, laut Limberg, die Funktion eines Übergangsobjekts nach Winnicott erfüllen²⁹⁵, das der Selbstregulierung und Bewältigungskapazität diene. Und erst, wenn die Bewältigungskraft eines Menschen wieder hergestellt sei – worauf ihr kunsttherapeutischer Ansatz abziele – könne er sich seinem Problem stellen und zu eigenständigen Problemlösungen finden²⁹⁶. Sie hält die Reduktion der bildnerischen Mittel und die Eingrenzung des Gestaltungsspektrums – quasi auf das äußerste Minimum der Verwendung dreier Primärfarben (Gelb, Rot, Blau) und zweier Formen (Kreis und Quadrat) – für fundamental wichtig, damit dem Gestaltenden keine Misserfolgserlebnisse in Form von negativ affektbesetzten Gestaltungen entstünden, was bei der gegenständlichen Gestaltung nach freier Themenwahl und freier Wahl der bildnerischen Mittel häufig der Fall sei. Ob sich dieser interessante kunsttherapeutische Ansatz, der ebenfalls dem rechten „Pol“ zugeordnet werden kann, da er das positiv affektbesetzte Gestaltungserlebnis und die beim Gestaltungsprozess gewonnenen Erfahrungen und Einsichten in den Mittelpunkt rückt, für den dauerhaften Einsatz in der schulpädagogischen Praxis als sinnvoll und förderlich herausstellt, bleibt fraglich. Die Möglichkeiten künstlerischer Erfahrungen bleiben auf Dauer begrenzt und die Darstellungsfreude an gegenständlichen Dingen, die bei Kindern trotz des oftmals noch nicht entwickelten Könnens sehr groß ist, wird stark eingeschränkt. Dennoch kann der Ansatz den Impuls vermitteln, auf ein kleinschrittiges, methodisch gut vorbereitetes Vorgehen zu achten, das die Schüler/innen nicht überfordert und ihnen durch eine Reduktion der bildnerischen Mittel und Techniken die Möglichkeit zum gelingenden Erschaffen ästhetischer Produkte bietet, die für sie positiv affektbesetzt sind.

Innerhalb dieses recht ausführlichen Abschnitts wurde versucht, in das unübersichtliche Spektrum kunsttherapeutischer Ansätze eine grobe „Schneise“ zu schlagen und eine Polarisierung vorzunehmen, die der groben Orientierung dienen soll. Gleichzeitig wurden dabei die Arbeitsschwerpunkte und methodischen Vorgehensweisen einiger Ansätze exemplarisch angerissen, um sie hinsichtlich ihrer

²⁹⁴ vgl. Limberg, R. (1998): Kunsttherapie bei frühen Störungen. Strukturbildung und Identitätsentwicklung mit den Mitteln der Kunst. Aachen, S.104

²⁹⁵ ebd., S. 47 ff

²⁹⁶ Limberg, R. (2005): Einführung in die Salutogenese in der Kunsttherapie. Seminar vom 22. -24. April 2005 an der Internationalen Hochschule für künstlerische Therapien und Kreativpädagogik Calw. Seminarunterlagen und Mitschriebe (unveröffentlicht)

Zielsetzungen und Kompetenzerfordernissen für eine mögliche Eignung beim Einsatz in pädagogischen Arbeitsfeldern zu betrachten. Im Zuge dessen wurden eine Reihe von Funktionen der gestalterischen Tätigkeit herausgestellt, die generell nicht im Widerspruch zu pädagogischen Aufgabenbereichen stehen und unter Berücksichtigung bestimmter Voraussetzungen bei besonderem Förderbedarf mit pädagogischen Zielsetzungen im Einklang stehen können. Diese möglichen Funktionen des gestalterischen Arbeitens sollen im folgenden Abschnitt nochmals zusammengefasst werden.

2.5.3. Von der Pädagogik möglicherweise nutzbare kunsttherapeutisch orientierte Funktionen des gestalterischen Arbeitens

Gestalterischen Prozessen *könnten*, setzt man sie innerhalb der pädagogischen Arbeit gezielt zur Förderung von Schüler/innen ein – wie in den Beispielen im vorhergehenden Abschnitt exemplarisch beschrieben – *möglicherweise* folgende therapeutisch orientierte Funktionen zukommen:

- ❖ eine **erkenntnisbildende** Funktion
- ❖ eine **ressourcenmobilisierende** Funktion
- ❖ eine **desensibilisierende** Funktion
- ❖ eine **kommunikative** Funktion
- ❖ eine **beziehungsstiftende** Funktion
- ❖ eine **kathartische** Funktion
- ❖ eine **dezentrierende** Funktion
- ❖ eine **kompensatorische** Funktion
- ❖ eine **lösungsherbeiführende** Funktion

Bei dieser Auflistung soll der Eindruck vermieden werden, als handle es sich um eine umfassende und vollständige Auflistung möglicher Funktionen des Gestaltungsprozesses²⁹⁷ und als könnten bei einem einzelnen Gestaltungsprozess alle diese Funktionen auf einmal zum Tragen kommen. Wie aus dem vorigen Kapitel ersichtlich wurde, ist dies nicht möglich, da bestimmte Aufgaben- und

²⁹⁷ In der kunsttherapeutischen Literatur lässt sich eine große Vielfalt von Funktionen finden, die auch als „Wirkfaktoren“ beschrieben werden, teils unter ähnlichen Bezeichnungen wie den oben gewählten, teils unter anderen. Gelegentlich werden einzelne Funktionen weiter ausdifferenziert, gelegentlich auch unter generalisierteren Termini zusammengefasst. Hier wurden lediglich die Funktionen genannt, die unter Herleitung aus den verschiedenen erwähnten kunsttherapeutischen Ansätzen als geeignet für die pädagogische Praxis angesehen wurden. Eine umfassendere und differenziertere Auflistung findet sich z.B. bei Bröcher (1999, S.29f).

Themenstellungen, bildnerische Techniken, methodische Vorgehensweisen und Materialien bestimmten Funktionen näher stehen, andere dagegen unmöglich machen. Ebenso kann niemals mit Sicherheit davon ausgegangen werden, dass sich der Gestaltungsprozess tatsächlich in der gewünschten Weise „funktionalisieren“ lässt, da insbesondere bei Gestaltungsangeboten, die innerhalb des pädagogischen Arbeitsfeldes eingesetzt werden, die vorhandenen Rahmenbedingungen eine entscheidende Rolle spielen. Dazu zählen die räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten, die Zahl der teilnehmenden Schüler/innen sowie vor allem die Personen, die den Gestaltungsprozess anleiten und begleiten, und ihre Haltung – kurz gesagt: ein wesentlicher Punkt ist die Gestaltungsatmosphäre, in welcher der Gestaltungsprozess abläuft. Im Folgenden sollen einige mögliche diesbezügliche Bedingungen und Formen besprochen werden, unter denen sich ein Gestaltungsprozess günstig entwickeln kann, der den Einsatz einer oder mehrerer aus der Kunsttherapie entlehnten Funktionen zum Ziel hat.

2.5.4. Notwendige Rahmenbedingungen für den Einsatz therapeutisch orientierter künstlerischer Gestaltungsformen in der pädagogischen Praxis

„Will man therapeutisch wirksame Situationen herstellen, die Vertrauen und Sicherheit bei einem Kinde auslösen sollen, geht es darum, einen „geschützten“ Raum zu ermöglichen.“²⁹⁸ Der in dem Zitat von Margarita Wittoch genannte „geschützte Raum“ ist in zweierlei Hinsicht eine der wohl wichtigsten Rahmenbedingungen für kunsttherapeutisch orientiertes Gestalten: Zum einen, wörtlich verstanden, kann in einem separaten Raum innerhalb des Schulkomplexes eine wesentlich entspanntere Atmosphäre entstehen, in der sich das Schulkind von den übrigen Geschehnissen und Störungen durch Mitschüler/innen abschotten, sich besser auf sich selbst besinnen und auf die Gestaltungsarbeit einlassen kann als dies z.B. in einer Ecke des Klassenzimmers während des Unterrichts oder auf „offener Flur“ unter dem Lärmpegel des übrigen schulischen Umfelds der Fall wäre. Zum anderen, im übertragenen Sinne verstanden, wird dieser geschützte Raum auch wesentlich durch das Vertrauen mitbestimmt, das das Kind gegenüber der anwesenden Person empfindet. Gibt die Gegenwart dieser Person dem Kind ein Gefühl der Sicherheit, Angstfreiheit und Geborgenheit, so wird es sich als „geschützt“

²⁹⁸ Wittoch, M. (2003): Sarah findet ihre Sprache im Therapeutischen Lernarrangement: Märchen gestalten. In: Schroeder, J. (Hrsg.) (2003): Unverhoffte Resonanz. Literarische Texte im Zugriff ‚schwieriger‘ Kinder und Jugendlicher. Langenau-Ulm, S.143

erleben. Dies kann ebenso für die Anwesenheit mehrerer Personen gelten, z.B. von Mitschüler/innen, zu denen das Kind ein vertrauensvolles Verhältnis hat. Daher kann sich unter bestimmten Voraussetzungen auch eine Schülergruppe, die sich gut kennt und von einander nichts zu befürchten hat, gemeinsam in einem „geschützten Raum“ erleben. Verstärkt werden kann die vertrauensvolle Atmosphäre und das Gefühl der Sicherheit dadurch, dass bestimmte Regeln vereinbart werden, die die Gefahr mindern, dass Anvertrautes oder Erlebtes missbraucht oder weitererzählt wird, dass Personen von Außen den Raum betreten oder dass ein grob undiszipliniertes oder in negativer Weise kontaktaufnehmendes verbales oder körperliches Verhalten den Gestaltungsprozess stört.

Außer Frage steht, dass das Verhalten und die Haltung der (Lehr-) Person, die den Gestaltungsprozess anleitet und begleitet, für das Schutz- und Sicherheitsgefühl der Schüler/innen von entscheidender Bedeutung ist. In der therapeutischen Terminologie wird häufig von einem „Mutter-Feld“ gesprochen, das der Therapeut aufbauen soll, oder von einer Atmosphäre des Getragenseins²⁹⁹, was jedoch in der pädagogischen Praxis nicht ohne weiteres zu bewerkstelligen sein dürfte, da die Lehrperson sich unter Umständen nicht in einem solchen Rollenverständnis wieder findet und dieses – da es sich nicht um eine „Therapie“ handelt – auch gar nicht einnehmen sollte. Doch sollte es sich in der Schulpraxis in jedem Falle um eine Person handeln, in deren Gegenwart sich die Schüler/innen sicher fühlen – auch voreinander – da sie einen Ordnungsrahmen herzustellen in der Lage ist, und der sie Vertrauen entgegenbringen, da sie ein berechenbares Verhalten zeigt, das den Schüler/innen keine Angst macht und ihnen das Gefühl vermittelt, das sie mit ihren Anliegen ernst genommen und verstanden werden. Bei der Durchführung therapeutisch orientierter Gestaltungsangebote ist es zudem – entgegen der sonst im Unterricht häufig erforderlichen Lehrerhaltung – notwendig, eine andere Haltung einzunehmen, die auf *Kritik, Korrekturen, Beurteilungen überhöhte Forderungen und leichtsinnige Ermutigungen verzichtet*³⁰⁰, da dies eine notwendige Voraussetzung dafür ist, dass sich die Heranwachsenden als Personen in ihrem Denken, Empfinden und Handeln angenommen fühlen. Eine gute Orientierung, wie eine solche Haltung und das dementsprechende Verhalten im Idealfall beschaffen sein könnte, damit eine

²⁹⁹ Riedel, I. (1992): Malthérapie. Stuttgart, S.58

³⁰⁰ Wittoch, M. (2003): Sarah findet ihre Sprache im Therapeutischen Lernarrangement: Märchen gestalten. In: Schroeder, J. (Hrsg.) (2003): Unverhoffte Resonanz. Literarische Texte im Zugriff ‚schwieriger‘ Kinder und Jugendlicher. Langenau-Ulm, S.144

vertrauensvolle, wachstumsförderliche Atmosphäre entstehen kann, ist in dem von Carl Rogers entwickelten personenzentrierten Ansatz zu finden, der auf S. 48 dieser Hausarbeit an aller Kürze dargestellt wurde. Dabei sind die Kriterien der *Echtheit*, der *positiven Wertschätzung* und des *empfindenden Verstehens* sowie das *non-direktive Gesprächsverhalten* nochmals besonders hervorzuheben³⁰¹. Diese Punkte machen deutlich, dass es für eine Lehrperson mit Schwierigkeiten verbunden sein dürfte, von ihrer alltäglichen Lehrerhaltung und dem damit zusammenhängenden direktiven Lehrerverhalten auf eine solche Haltung und ein non-direktives Lehrerverhalten „umzuschwenken“, und dass der „Rückweg“ ebenfalls mit Schwierigkeiten behaftet sein dürfte. Auch aus Sicht des Schülers könnte es zu Verwirrungen kommen, wenn sich das Lehrerverhalten im Rahmen eines solchen Prozesses plötzlich ändert. Doch ist in Hinblick auf andere Situationen, bei denen dies in der Regel ebenfalls in mancherlei Hinsicht der Fall ist (wie z.B. bei Schulausflügen, Klassenfeiern oder Klassenfahrten oder freiwilligen AGs), davon auszugehen, dass Schüler/innen wie Lehrer/innen grundsätzlich dazu in der Lage sind, sich auf Verhaltensänderungen innerhalb eines bestimmten situativen Rahmens einzustellen. Um den Schülern die Umstellung und Orientierung innerhalb einer solchen Situation zu erleichtern, könnte es sich als Vorteil erweisen, vor Durchführung des therapeutisch orientierten Gestaltungsprozesses den – im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht leicht veränderten – Rahmen anzusprechen. Auch könnten die Schwierigkeiten, die das Einnehmen der veränderten Lehrerhaltung mit sich bringt, dadurch verringert werden, dass solche Gestaltungsangebote von Lehrpersonen durchgeführt werden, die die Klasse im Schulalltag nicht regelmäßig unterrichten, sondern Lehrer/innen anderer Schulklassen sind – sofern sich dies organisatorisch bewerkstelligen lässt.

Da es für das Sicherheitsgefühl der Schüler/innen von großer Wichtigkeit ist, dass sie wissen, was auf sie zukommt und was sie erwartet, erwies sich eine detaillierte Ankündigung des geplanten Gestaltungsangebots als günstig, ebenso, wie die Regelmäßigkeit im Ablauf – zum Beispiel immer am gleichen Tag, zur gleichen Stunde, im selben Raum, bei derselben Person unter denselben

³⁰¹ „Die nichtdirektive Aufnahme von Emotionen während der Gestaltung und den Äußerungen zu den Gestaltungen sind sicher besonders bei Kindern und Jugendlichen angezeigt, die eine fortlaufende verbale Interaktion – wie die Gesprächstherapie es fordert – nur unter Schwierigkeiten aufrecht erhalten können. Gerade die nicht lenkende Aufmerksamkeit und das Interesse des Erwachsenen während der Gestaltung sind geeignet, ein Vertrauensverhältnis zwischen Therapeut und Klient entstehen zu lassen. Erst in diesem Vertrauensverhältnis wird das Kind oder der Jugendliche zu den Inhalten gelangen, die für es oder ihn problematisch und angstbesetzt sind.“ (Schuster 1991³, S.56)

Rahmenbedingungen. Ein Ritual zu anfangs – auch wenn es sich dabei nur um das gemeinsame Richten des Gestaltungstisches handelt, oder vielleicht auch um eine bestimmte Musik, einen immer gleichen Vorgang wie das Lesen einer Geschichte o. Ä. – kann das allmählich einsetzende Gefühl, mit einer zuverlässigen Erwartung in eine Situation zu gehen, bei den Schüler/innen ebenso erhöhen.

Natürlich sollte auch der Lehrer sich in dieser Situation „sicher“ fühlen können, da sich das Gefühl des Erwachsenen bei einem solchen Prozess auch auf das Kind oder den Jugendlichen überträgt. Dazu bedarf es – neben der rechtzeitigen Besorgung und Bereitstellung des erforderlichen Gestaltungsmaterials – einer gründlichen didaktischen und methodischen Vorbereitung des Gestaltungsangebots, um die Ereignisse während des Gestaltungsprozesses möglichst erwartbar zu machen – soweit dies möglich ist. In diesem Zusammenhang sei nochmals an die in Kapitel 2.2 erarbeiteten Grundvoraussetzungen erinnert, die hier nicht mehr im Einzelnen wiederholt werden sollen.

2.5.5. Formen und Modelle kunsttherapeutisch orientierter Gestaltungsarbeit in der pädagogischen Praxis

In der Literatur finden sich inzwischen unterschiedlichste Möglichkeiten dafür, wie kunsttherapeutisch orientierte Gestaltungsprozesse in der pädagogischen Praxis eingesetzt werden können. Schottenloher schlägt viele Übungen vor³⁰², die **in Schulklassen innerhalb des Kunstunterrichts** durchgeführt werden können, und nennt außerdem zwei Organisationsformen, die sich besonders für Gruppen (z.B. in der Jugendarbeit oder auch schulischen Elternarbeit als Angebot für Eltern und Kinder gemeinsam) anbieten: die **fortlaufende Gruppe**, die sich einmal oder zweimal in der Woche trifft, und die **Intensivgruppe**, die die für mehrere Tage, z.B. für ein Wochenende, an einem geeigneten Ort zusammenkommt. Schottenloher erwähnt, dass die Teilnahme an den Gestaltungsgruppen – auch im Rahmen des Schulunterrichts – unbedingt freiwillig sein sollte und dass z.B. jedes Kind vor der Sitzung entscheiden können müsse, ob es an diesem Tag mitmachen wolle oder nicht.³⁰³

³⁰² vgl. Schottenloher, G. (1989²): Kunst- und Gestaltungstherapie. Eine praktische Einführung. München, S.128

ff
³⁰³ ebd.

Richter³⁰⁴, der sich intensiv mit der kunsttherapeutischen Arbeit im schulischen Kontext auseinandergesetzt und die Begriffe „therapeutischen Kunstunterricht“ bzw. „pädagogische Kunsttherapie“³⁰⁵ geprägt hat, unterscheidet für den Bereich der Schule zwei Großformen: die „**curricular organisierbaren Aktivitäten**“, das heißt pädagogisch-therapeutische Maßnahmen, die im Rahmen von Schulunterricht stattfinden, und „**extracurriculare Aktivitäten**“, die noch innerhalb der Institution Schule stattfinden, aber außerhalb des curricular vorgeschriebenen Unterrichts (z.B. in AGs oder Kursen)³⁰⁶. Richter favorisiert die curricular organisierbaren Aktivitäten und unterscheidet hier wiederum zwei Formen: den „**therapeutisch gestützten Kunstunterricht**“ und die „pädagogische Kunsttherapie“. Der therapeutisch gestützte Kunstunterricht enthalte didaktische Varianten, die von einer rein kunstorientierten Unterrichtsplanung abweichen und mit denen den Lernschwierigkeiten und Lebensproblemen von Heranwachsenden an allgemeinen Schulen begegnet werden könnte. An Grundschulen, Hauptschulen, Gesamtschulen usw. seien diese Unterrichtsformen also geeignet, um verhaltensauffällige Schüler/innen in den gemeinsamen Unterricht zu integrieren. Der therapeutisch gestützte Kunstunterricht unterscheide sich vom herkömmlichen Kunstunterricht vor allem durch folgende Merkmale:

- Ausweitung der Realisationsprozesse und –mittel (z.B. durch die Aufnahme von Spiel- und Aktionsformen, durch einleitende Animation, durch polyästhetische Aktivitäten wie musikalisch-rhythmische Prozesse, szenische Ereignisse usw.) und durch Formen der
- Individualisierung
- Komplexitätsreduktion
- Instruktionserhöhung.

In Sonderschulen aber sei der Lehrer mit einem wesentlich breiteren Spektrum an Lebensproblemen, Störungen im Lern- und Arbeitsverhalten, Sprachproblemen, Motivationsproblemen usw. konfrontiert als dies in Regelschulen der Fall sei. In

³⁰⁴ Prof. Dr. Hans-Günther Richter, Professor (emerit.) an der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln, Seminar für Musische Erziehung und Heilpädagogische Kunsttherziehung/Kunsttherapie

³⁰⁵ Unter der von Richter veröffentlichten Literatur finden sich Bücher wie z.B.: Richter, H.-G. (Hrsg.) (1977): *Therapeutischer Kunstunterricht*. Düsseldorf oder: Richter, H.-G. (1984): *Pädagogische Kunsttherapie*. Grundlegung, Didaktik, Anregungen. Düsseldorf.

³⁰⁶ Ich beziehe mich hierbei wie auch im Folgenden auf Bröcher (1999, S.42 ff), der diese Unterteilungen und Beschreibungen dem Buch von Richter entnimmt: Richter, H.G. (1985): *Pädagogische Kunsttherapie*. Grundlegung, Didaktik, Anregungen. Düsseldorf

Fällen also, wo die Arbeitsformen nicht mehr ausreichen, die den therapeutisch gestützten Kunstunterricht charakterisierten (s.o.), um die meist in gravierender Weise gestörten, konfliktbelasteten oder benachteiligten Heranwachsenden im Kunstunterricht zu fördern bzw. zu ihrer Rehabilitation beizutragen, sei die **„pädagogische Kunsttherapie“** angebracht. Dort nämlich, wo die didaktisch-methodischen Varianten des „therapeutisch gestützten Kunstunterrichts“ ins Leere liefen, wo die verhaltensauffälligen Schüler/innen – aufgrund von psychischen Grundkonflikten und emotionalen Entwicklungsverzögerungen auch in Kombination mit somatogenen Störungen – sich nicht angesprochen fühlen könnten und „aus dem Felde“ gingen, dort müssten größere Eingriffe in die Unterrichtsplanung und in den Unterrichtsverlauf stattfinden³⁰⁷ und es müsse eine generelle „subjektzentrierte“ Umstrukturierung des Unterrichts vorgenommen werden: weg von der Sache, hin zum Individuum, also eine „Umstrukturierung von Unterricht in Richtung auf eine Therapie mit ästhetischen Mitteln“³⁰⁸. Als Kennzeichen einer solchen Form kunsttherapeutisch orientierter Gestaltungsarbeit im Unterricht – im Sinne der pädagogischen Kunsttherapie – können folgende Merkmale gesehen werden:

- Der Unterricht geht nicht mehr von einem vorbestimmten Lehrplan aus, sondern primär von den „gestörten Fähigkeiten“.
- Der Lernstoff ist nicht mehr Zweck, sondern Mittel, um Fähigkeiten zu entwickeln.
- Der Lerninhalt und die Aktivitäten werden vorrangig als Mittel der *Rehabilitation* eingesetzt.

Bröcher³⁰⁹ führt die von Richter herausgestellten Merkmale der pädagogischen Kunsttherapie weiter, und man könnte folgende Punkte aus seinen komplexen Ausführungen als zentral herausstellen³¹⁰:

³⁰⁷ In diesem Falle müsse, nach Richter, von einem „klinischen *Kunstunterricht*“ nach Johnson & Myklebust: ‚clinical teaching‘ gesprochen werden. (Bröcher zitiert hier Richter aus: Richter, H.-G. (1991): Vom Ästhetischen in Bildung und Erziehung, Förderung und Therapie. In: KUNST + UNTERRICHT 158, 1991, S. 36.).

³⁰⁸ Bröcher zitiert an dieser Stelle Richter aus: Richter, H.-G. (1984): Pädagogische Kunsttherapie. Grundlegung, Didaktik, Anregungen. Düsseldorf, S.18.

³⁰⁹ Dr. Joachim Bröcher, Lehrer, Lehrbeauftragter an der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln, Seminar für Musische Erziehung und Heilpädagogische Kunsttherapie

³¹⁰ Bröcher, J. (1999): Kunsttherapie als Chance. Das Ästhetische in der Grund- und Sonderschuldidaktik bei auffälligem Verhalten. Heidelberg, S.47f

- Die Organisation des Lehr-Lern-Prozesses geht von einer „pädagogischen Diagnostik“ aus, die auf *lebensgeschichtlichen Verläufen* und aktuellen psychosozialen Ereignissen beruht sowie auf der Einschätzung von Ausdrucksfähigkeit und bildnerischem Status.
- Bei einem solchen Kunstunterricht werden am Prinzip der *Rehabilitation* orientierte *Förderziele* verfolgt.
- Die kunsttherapeutischen Förderangebote setzen an der *individuellen Ausgangslage* des verhaltensauffälligen Heranwachsenden an.
- Bei den Gestaltungsmotiven der Förderangebote wird auf *individuelle, lebensgeschichtlich bedeutsame Themenstellungen und Inhalte zurückgegriffen*.

Ob und inwieweit bei einer solchen Unterrichtsform, die einzelnen Schüler/innen solche individuellen kunsttherapeutischen rehabilitativen Förderangebote macht, tatsächlich noch von „Unterricht“ gesprochen werden kann, bleibt fraglich. Gerade wenn Richter betont, dass die von ihm begründeten pädagogische Kunsttherapie „eigenständige, am Prinzip der Rehabilitation orientierten Ziele“ verfolgt, „auf denen die allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele aufbauen können“³¹¹, wird deutlich, dass die eigentlichen Bildungs- und Erziehungsziele bei seinem Vorgehen in den Hintergrund treten und er eine Lernbasis erst aufzubauen beabsichtigt, wofür er therapeutische Mittel und Interventionen einsetzt. Bei einem Prozess, der – wie Bröcher beschreibt – die lebensgeschichtlichen Verläufe diagnostiziert und dahingehende Gestaltungsmotive aufgreift, die *individuelle, lebensgeschichtlich bedeutsame Themenstellungen und Inhalte der Schüler/innen betreffen*, bei dem ist mit Sicherheit die Frage erlaubt, inwieweit es sich dabei mehr um eine Gruppentherapie oder sogar um eine Einzeltherapie im Rahmen einer Gruppe handelt als um einen Unterricht mit sonderpädagogischen Zielsetzungen. Diese Zielsetzungen scheinen sich so weit in Richtung *Rehabilitation* und *Biographiearbeit* verschoben zu haben, dass das Postulat der „Heilung“ unter dem Deckmantel des „Aufbaus einer Lernbasis“ an vorderste Stelle rückt.

³¹¹ Das Zitat, das Bröcher (1999, S.48) anführt, stammt von Richter in: Richter, H.-G. (1991): Vom Ästhetischen in Bildung und Erziehung, Förderung und Therapie. In: KUNST + UNTERRICHT 158, 1991, S.37

Ganz deutlich wird dies bei Bröcher dort, wo dieser – als eine besondere, „extracurriculare“ Form der „pädagogisch orientierten Kunsttherapie“ – die „**biographisch orientierte Einzelförderung**“ entwickelt hat, eine „didaktische Variante, die sich zur tiefergehenden, individuellen Bearbeitung von Konfliktthemen besonders eignet“³¹² Er schreibt dazu: „Wenn es der Schweregrad der Konfliktbelastungen oder die problematischen Auseinandersetzungsstrategien eines Schülers erforderlich machen, muss auch über diese intensive Form der Einzelförderung nachgedacht werden, die von den Zielsetzungen, Methoden und Verfahren durchaus Ähnlichkeit mit psychotherapeutischen Vorgehensweisen hat. [...] Im Rahmen eines solchen psychotherapieähnlichen Kontextes wird dann versucht, die Lebenskonflikte und Lebensweltprobleme einer Schülerin, eines Schülers unter Rückgriff auf kunst- und gestaltungstherapeutische Verfahren zu ergründen, durcharbeiten und adäquatere Daseinstechniken aufzubauen. Dies geschieht am besten im Rahmen von fest in den Stundenplan integrierten Förderstunden.“³¹³ Hier scheint die Grenze pädagogisch legitimierten und methodisch fundierten Lehrerhandelns überschritten und die im ersten Kapitel dieser Hausarbeit erwähnten grenzüberschreitenden Handlungen auf Seiten des Pädagogen erreicht. Wie bei der von Richter für den Klassenunterricht entworfenen Form der „pädagogischen Kunsttherapie“ ist auch bei dieser Form der „biographisch orientierten Einzelförderung“ Bröchers fraglich, ob die im vorigen Kapitel beschriebenen notwendigen Rahmenbedingungen zur Ausrichtung kunsttherapeutisch orientierter Gestaltungsprozesse erfüllt werden können, insbesondere die wichtigen Voraussetzungen der Freiwilligkeit auf Seiten der Schüler/innen, der psychischen Stabilität auf Seiten der Schüler/innen, der eigenen gewissenhaften Prüfung auf Seiten des Lehrers, zum Wohle und nicht zum Schaden seiner Schüler/innen zu handeln und das Kriterium des „geschützten Raumes“, was besonders auf die Aktivitäten im Rahmen des Klassenunterrichts zutrifft.

Auch wenn es diese Formen kunsttherapeutisch orientierter Gestaltungsarbeit in der pädagogischen Praxis bereits zu geben scheint, so sollen sie in dieser Hausarbeit keinesfalls als nachahmenswert herausgestellt werden, sondern im Sinne der in dieser Hausarbeit herausgearbeiteten Kriterien als nicht mit pädagogischen

³¹² Bröcher, J. (1999): Kunsttherapie als Chance. Das Ästhetische in der Grund- und Sonderschuldidaktik bei auffälligem Verhalten. Heidelberg, S.206

³¹³ ebd., S.207

Zielsetzungen vereinbar für Pädagogen abempfohlen werden. Auf der am Ende des Kapitels abgedruckten Übersichtsgrafik finden sie sich daher rot markiert.

Eine **kunsttherapeutisch orientierte Einzelförderung** außerhalb des schulischen Unterrichts, (nach Richter also ebenfalls eine extracurriculare Aktivität), die räumlich getrennt vom Geschehen im Klassenzimmer und abgekoppelt vom inhaltlichen Geschehen in der Lerngruppe stattfindet, hat Kramer in Form eines „**Studios**“ oder „**Ateliers**“ realisiert. Der dafür ausgewählte Raum „befindet sich etwas abseits von der Schule, und die Heranwachsenden kommen dort zu wöchentlichen Therapiestunden hin – gelegentlich dürfen sie auch während der Unterrichtszeit dort malen, plastizieren oder collagieren, wenn ihre (Konflikt-)Situation es verlangt“³¹⁴.

Ähnlich dem Muster des inzwischen weit bekannten „Arizona-Projekts“, bei dem Schüler/innen, die die Regeln des Unterrichts aufgrund von Konflikten oder emotionalen Spannungszuständen nicht mehr einhalten können und in einen Trainingsraum gehen, um die Probleme dort mit einer Lehrkraft zu besprechen, wurde also auch dieses Modell gelegentlich genutzt. Bei Bröcher findet sich ebenfalls eine solche Form des Einsatzes kunsttherapeutisch orientierter Gestaltungsprozesse: Er nimmt einzelne Schüler/innen aus dem Unterricht heraus, um mit ihnen bestimmte momentan vorhandene Konflikte, psychosoziale Spannungen usw. auf der Basis von Bildgestaltungen zu bearbeiten³¹⁵. Bröcher spricht hier von „**Krisenintervention auf ästhetischer Basis**“³¹⁶. Innerhalb dieser Intervention könnten die Schüler/innen zunächst malen, zeichnen oder mit Ton arbeiten, was ihnen eine sozial unschädliche Spannungsabfuhr ermögliche. Erst danach versuche die anwesende Lehrkraft mit dem Kind oder Jugendlichen das jeweilige Konfliktgeschehen durchzusprechen.

³¹⁴ Ich entnehme diese Beschreibung von Bröcher (1999, S.43), der sich auf das Buch von Kramer bezieht: Kramer, E. (1975): Kunst als Therapie mit Kindern. München & Basel.

³¹⁵ vgl. Bröcher, J. (1999): Kunsttherapie als Chance. Das Ästhetische in der Grund- und Sonderschuldidaktik bei auffälligem Verhalten. Heidelberg, S.43

³¹⁶ ebd., S.207

Wittoch³¹⁷ schlägt die kunsttherapeutisch orientierte Gestaltungsarbeit in Form eines **therapeutischen Lernarrangements**³¹⁸ vor. In dem von ihr entwickelten Modell, das in einem ausgearbeiteten Beispiel auf eine *Schulklasse oder Schülergruppe* ausgerichtet ist, sich über die Dauer eines halben Schuljahres erstreckt und in Einheiten von je 1,5 h gegliedert sein sollte, stehen die Bedingungen im Vordergrund, die den Schüler/innen innerhalb eines Sicherheitsrahmens genügend Freiheitsräume gestatten, um ihnen individuelle Kreativität möglich zu machen, bedeutungsvolle Erfahrungen und Erlebnisse zu erinnern, ihnen Gestalt – „gute Gestalt“ – zu geben und dabei Raum für die begleiteten Stimmungen und Gefühle zu erhalten. Bei den von Wittoch exemplarisch beschriebenen *Lerneinheiten für eine Gruppe* wird der von der Lehrperson präzise vorbereitete und geplante Gestaltungsprozess in drei Phasen durchgeführt: einer Phase der Einzeltätigkeit und zwei nachfolgenden Phasen der Gruppentätigkeit. Ein weiteres exemplarisch beschriebenes therapeutische Lernarrangement, bei dem *mit einer einzelnen Schülerin* gearbeitet wurde³¹⁹, fand abgetrennt vom Klassenunterricht in einem separaten, geschützten Raum statt und bestand aus einzelnen, sich immer in gleicher Form wiederholenden Lerneinheiten. Der Begriff „Lernarrangement“³²⁰, der bei Wittoch nicht im Einzelnen erklärt wird, verweist darauf, dass bei diesem Modell innerhalb eines therapeutisch „geschützten Raumes“, in dem die Schüler/innen Raum für Stimmungen und Gefühle erhalten, auch Lerninhalte vermittelt werden.

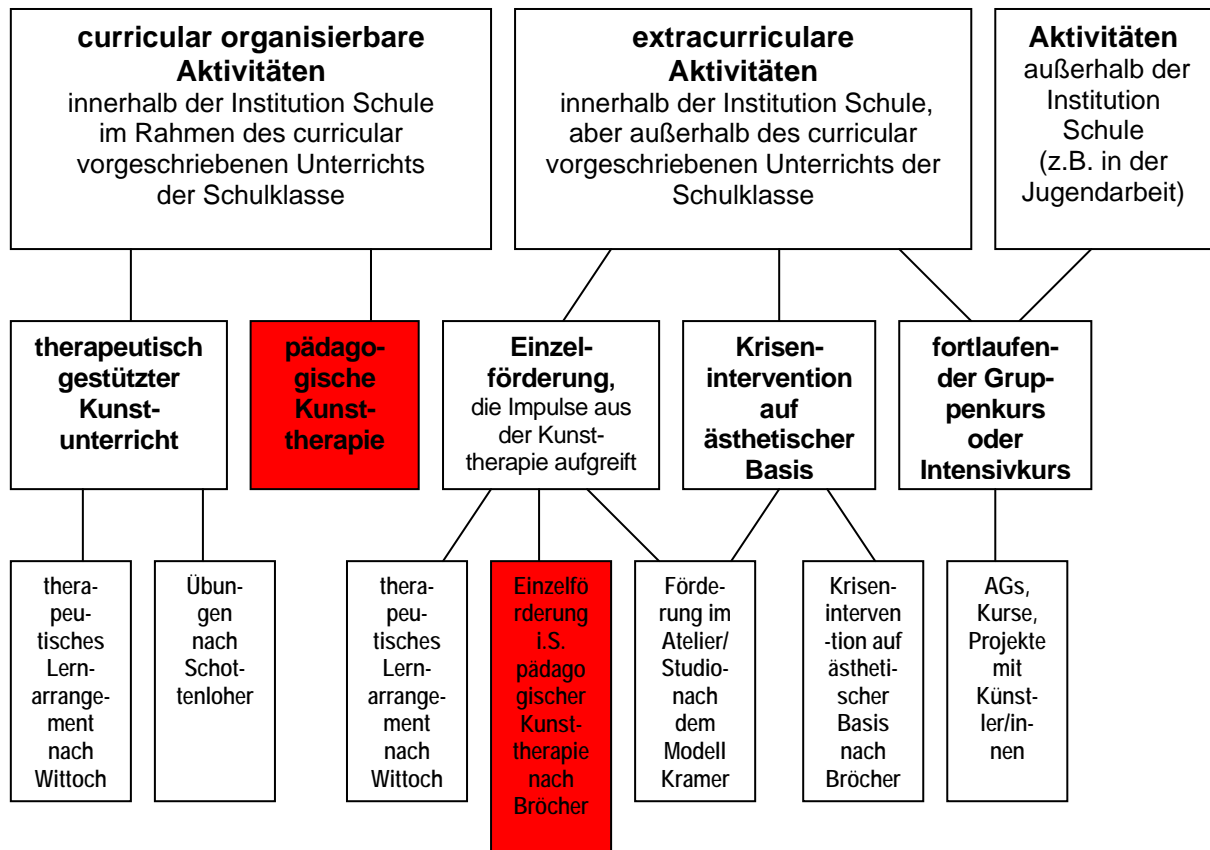
Die innerhalb dieses Abschnitts aus der verwendeten Literatur zusammengetragenen Formen kunsttherapeutisch orientierter Gestaltungsarbeit in der pädagogischen Praxis finden sich zur besseren Übersicht auf der folgenden Seite nochmals in einer Grafik zusammengestellt:

³¹⁷ Wittoch, M. (1993): Gestaltend tätig sein als Therapeutisches Lernarrangement. Anregungen zur Durchführung. Vorpublikation (unveröffentlicht), S.2f

³¹⁸ Bei dieser Bezeichnung möchte sie den Begriff „Kunsttherapie“ vermeiden, da er zu vielen Missverständnissen führe (Wittoch 1993, S.2).

³¹⁹ Wittoch, M. (2003): Sarah findet ihre Sprache im Therapeutischen Lernarrangement: Märchen gestalten. In: Schroeder, J. (Hrsg.) (2003): Unverhoffte Resonanz. Literarische Texte im Zugriff ‚schwieriger‘ Kinder und Jugendlicher. Langenau-Ulm, S.139-148

³²⁰ vgl. fr. *arrangieren*: „sich um die Vorbereitung und den planvollen Ablauf einer Sache kümmern, in die Wege leiten“ (In: Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hrsg.) (1990⁵): Duden Fremdwörterbuch. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich, S.81 f.). „Als komplexes *Lehr-/Lernarrangement* werden wirklichkeitsnahe Problemstellungen verstanden, die von verschiedenen Gesichtspunkten beleuchtet werden können, zur Erarbeitung von strukturiertem Wissen geeignet sind und Transfermöglichkeiten eröffnen (Dubs 1996).“ (Zitiert nach: Weiner, A: Lernsoftware in berufspraktischen Lehr-/Lernarrangements. In: http://www.tm-online.de/service/material/Beschreibung_Lehrarrangement1.pdf (01.08.2005)



3. Beispiele aus der Schulpraxis

3.1. Ein Beispiel sonderpädagogischer Diagnostik im Rahmen künstlerischer Gestaltungsformen

Am Beispiel der in Kapitel 2.4.4 entwickelten Konzeption soll nun exemplarisch aufgezeigt werden, wie die Ermittlung von Förderbedarf im Rahmen therapeutisch orientierter künstlerischer Gestaltungsformen in der Schulpraxis erfolgen kann. Dabei werden auch die Gestaltungsergebnisse und Beobachtungen der Untersuchungen betrachtet, die im Rahmen dieser förderdiagnostischen Einheit entstanden sind.

3.1.1. Beispiel einer methodisch-didaktischen Einheit zur Ermittlung von Förderbedarf im Rahmen des Projektunterrichts an der Schule für Lernbehinderte

Die in Kapitel 2.4.4 entworfene methodisch-didaktische Einheit wurde mit drei Schülergruppen im Zeitraum von September 2006 bis Februar 2007 durchgeführt.

Sie fand im Rahmen des nachmittäglichen Projektunterrichts der Oberstufenschüler/innen einer Lernbehindertenschule statt, in dem Schüler/innen aus den Klassen 7 und 8 in gemischter Zusammensetzung teilnehmen. Die Schüler/innen, die zwischen 13 und 16 Jahre alt sind, können bei dieser schuleigenen Unterrichtsstruktur, die vom Klassenunterricht abgekoppelt ist, in neuen Gruppenformationen zu jeweils 7 bis 8 Teilnehmer/innen, welche zu Schuljahresbeginn einmalig festgelegt werden, mehrere Projektangebote besuchen. Jede dieser in sich abgeschlossenen, thematisch breit gefächerten Projekteinheiten umfasst fünf Doppelstunden. Besucht ein/e Schüler/in alle Doppelstunden aus einer Projekteinheit, so wird dies als Teilnahme im Zeugnis vermerkt. Fehlt die Schülerin/der Schüler mehrmals, so entfällt dieser Vermerk – es entstehen der Schülerin/ dem Schüler jedoch keine weiteren negativen Konsequenzen daraus.

Durch diese Struktur war bereits eine der wichtigen Rahmenbedingungen gegeben, die in Kapitel 2.2 dieser Arbeit herausgestellt wurden – nämlich die, dass kein/e Schüler/in zur Teilnahme an einem solchen Unterrichtsangebot gezwungen würde. Auch andere Umstände begünstigten die Durchführung und stellten weitere gute Ausgangsbedingungen dar: In keine/r der Schülerklassen, die in den Projektunterricht involviert waren, war ich als Klassen- bzw. Fachlehrerin eingesetzt. Daher war ich den Schüler/innen bisher nicht in der Rolle einer zensurgebenden Lehrerin aus den Leistungsfächern bekannt und es erschien als unwahrscheinlich, dass sich damit zusammenhängende mögliche negative Vorerfahrungen mit meiner Person verknüpften.

Da die Schüler/innen sich untereinander aufgrund der neuen Gruppenzusammensetzung zum Teil nur flüchtig kannten, war nicht davon auszugehen, dass sich zu Beginn der ersten Einheit bereits ein Vertrauensverhältnis zwischen ihnen gebildet haben würde. Um die Bedingungen dafür zu schaffen, besprach ich mit jeder Schülergruppe zunächst, was für ein gemeinsames Arbeiten in der Projekteinheit „Kunst über uns“ notwendig sein würde und vereinbarte mit ihnen Regeln, an die sie sich halten müssten, wenn sie teilnehmen wollten. Das Bemühen um die Einhaltung dieser Regeln bekräftigten die Schüler/innen durch ihre Unterschrift auf einem Vereinbarungsblatt, die ausnahmslos alle bereitwillig leisteten:

Ich werde in der Projekteinheit „Kunst über uns“...

- 1) ... **persönliche Dinge**, die wir über uns besprechen, bei mir behalten und sie nicht weiter sagen
- 2) ... den anderen **zuhören**, sie **ausreden lassen** und ihnen nicht ins Wort fallen
- 3) ...warten, bis ich mit Sprechen an der Reihe bin
- 4) die anderen **respektvoll** behandeln, also keine blöden Kommentare über sie abgeben, sie nicht auslachen oder beleidigen
- 5) Kritik an anderen **höflich und behutsam** äußern, so dass ich sie damit nicht verletze.

Mir ist bewusst, dass ich nicht mehr mitmachen kann, wenn ich mich nicht an diese Regeln halte.

Datum _____ Unterschrift _____

Abb. 24: Vereinbarungsblatt

Ebenfalls erläuterte ich den Titel der Projekteinheit „Kunst über uns“ in jeder Gruppe zu Beginn etwa so: „*Kunst über uns* heißt diese Projekteinheit. Es soll also einerseits um eine *Kunstform* gehen, andererseits *um uns* – jeder bekommt in dieser Einheit die Möglichkeit, mehr über sich selbst heraus zu finden und vielleicht auch mehr über die anderen. Ihr selbst steht im Mittelpunkt dieser fünf Unterrichtsstunden. Es soll *euch* etwas bringen, was wir hier zusammen machen.“

Die **erste Doppelstunde** der Einheit wurde in jedem Gruppendurchgang dazu verwendet, die Vorerfahrungen zum Thema Comic zu sammeln, das Comic als Gestaltungsform einzuführen und die Smiley-Gesichter als Symbole für Gefühle bekannt zu machen (vgl. Kap. 2.4.4). In dieser Doppelstunde entstanden – neben weiteren Arbeitsergebnissen wie der Gestaltung des Deckblatts der Schülermappe, das Comic-Merkmalsblatt und das Rätselblatt – auch die freien Comics. Während der Arbeitsphasen wurden die Schüler/innen zum „Fototermin“ in einen Nebenraum gerufen und dort mit einer Digitalkamera fotografiert, um die Fotocollagen für die nächste Doppelstunde erstellen zu können und jedem/r Schüler/in ein Foto für seine Mappe aushändigen zu können (s. leerer Kasten auf dem Deckblatt der Schülermappe in Abb. 25).

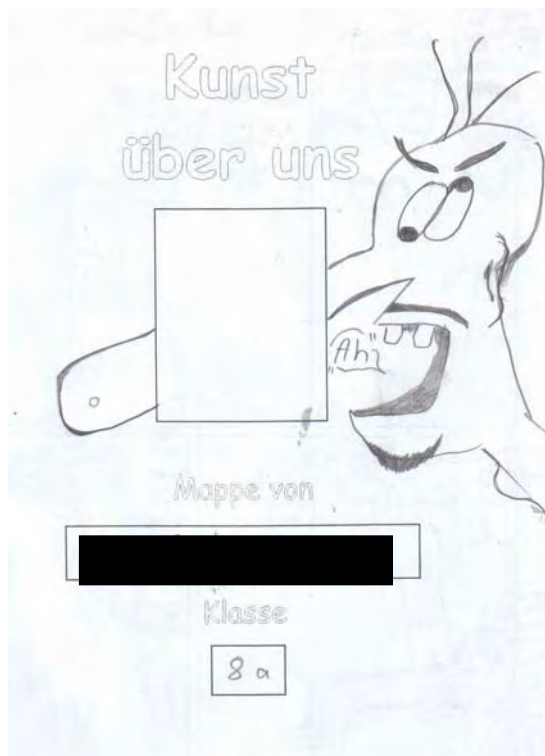


Abb. 25: Beispiel eines gestalteten Mappen-Deckblatts

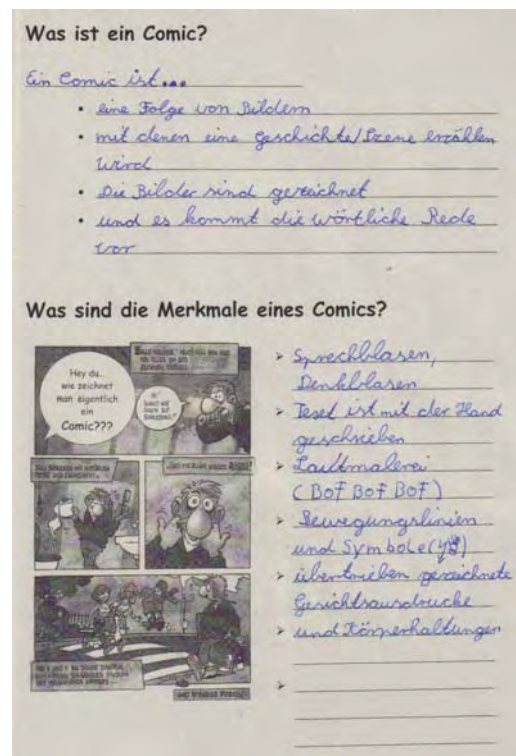


Abb. 26: Beispiel eines ausgefüllten Comic-Merkmalsblatts



Abb. 27: Beispiel eines bearbeiteten Rästelblatts

In der **zweiten Doppelstunde** der Einheit wurde die Anfertigung eines neuen Comics angekündigt, in dem jede/r Schüler/in selbst vorkommen soll, dessen Thema für jede/n Schüler/in gleich sein soll und das bei allen mit derselben Situation beginnen soll. Die Situation wurde in jedem Gruppendurchgang etwa so beschrieben: „Stellt euch vor, ihr kommt in eine neue Schule, zum Beispiel eine Berufsschule – nachdem ihr hier an der Schule euren Abschluss gemacht habt – oder in eine neue Klasse – weil ihr vielleicht in die Hauptschule gewechselt seid... und trifft dort auf neue Mitschülerinnen und Mitschüler, die ihr noch nicht kennt und die euch noch nicht

kennen. Alle sind euch völlig fremd. Könnt ihr euch diese Situation vorstellen? Sie ist so ähnlich wie die, als ihr zum ersten Mal in den Projektunterricht kamt. Vielleicht waren euch da die anderen auch noch fremd. Damit ihr euch die Situation besser vorstellen könnt, habe ich für jeden von euch ein Bild mitgebracht, auf dem diese Situation zu sehen ist. Gibt es eine Freiwillige oder einen Freiwilligen, der sich mal in diese Situation hineinversetzen möchte?“ Die/ der Freiwillige wurde in allen Gruppendurchgängen nach vorne gebeten und die Situation für ihn nochmals verbalisiert: „Also, stell dir vor, du betrittst am ersten Schultag morgens das neue Schulgebäude, suchst dein neues Klassenzimmer und auf dem Gang, da begegnest du deiner neuen Gruppe. Die stehen alle vor dir und schauen dich an.“ Danach wurde die Folie aufgelegt und es wurden dem/r jeweiligen Schüler/in immer dieselben standardisierten Fragen gestellt:

- „Wie fühlst du dich in dieser Situation?“
- „Wenn du eines der Gesichtsausdrücke von den Smileys einsetzen solltest, welches würdest du nehmen? Welches Gefühl würde am ehesten auf dich zutreffen in dieser Situation?“

Bei der ersten Schülerin/ dem ersten Schüler wurde ergänzend dazu angemerkt: „Der Gesichtsausdruck, den man in so einer Situation aufsetzt, muss nicht unbedingt mit innerem Gefühl übereinstimmen. Wenn jemand lacht und kaspert, kann er sich trotzdem ganz unsicher und elend fühlen. Manche Menschen überspielen das, was sie wirklich fühlen, und zeigen einen anderen Gesichtsausdruck. Wähle aber dein inneres Gefühl bei den Gesichtsausdrücken.“

Nach dem Wechsel der Folie hin zur Comicfolie wurde das Gesicht mit einer Stecknadel auf die Projektionsfläche gepinnt und die Schülerin/ der Schüler wurde gefragt:

- „Welche Gedanken hast du in dieser Situation? Was müsste in den Sprechblasen stehen?“

Bei allen Gruppendurchgängen konnte die Situation mehrmals – teilweise sogar für jede/n Schüler/in aus der Gruppe – durchgeführt werden.

In dieser zweiten Doppelstunde entstanden die Comicbilder von der ersten Situation.

In der **dritten Doppelstunde** wurde das Ende der Comic-Geschichte thematisiert: „Wie wünschst du dir, dass die Situation für dich nach vier Wochen aussieht?“ und die Gestaltungen dazu wurden ausgewählt bzw. – nur in einem Fall – selbst gestaltet. Im Anschluss daran wurde der Perspektivwechsel angesprochen: „Nicht

nur ihr habt Gedanken und Gefühle zu der neuen Gruppe, sondern auch die neue Gruppe hat Gedanken und Gefühle euch – also der ‚Neuen‘ oder dem ‚Neuen‘ – gegenüber...” (vgl. Kap. 2.4.4) Das zweite Comicbild zum Perspektivwechsel entstand zu diesem Zeitpunkt. Oft erklärten sich einzelne Schüler/innen für das Experiment bereit, in welchem jede/r aus der Gruppe über sie/ ihn ein Comic-Bild mit eigenen ersten Eindrücken ausfüllen würde, das sie /er später mit ihren/ seinen eigenen Einschätzungen vergleichen konnte.

Die **vierte Doppelstunde** wurde in jedem Durchgang vollständig dazu gebraucht, die bereits gestalteten Comicbilder (erstes und zweites Bild sowie der Ausgang der Geschichte) in die vorgefertigte Comicstrip-Vorlage zu kleben und das Selbstauskunftsheft gemeinsam durchzusehen und zu lesen. Für die Auswahl der Comicbilder die auf sie „passten“ oder „zutrafen“ ließen sich die Schüler/innen jeder Gruppe Zeit und ordneten sie oft noch danach, welche Bilder am meisten passten – die sollten an den Anfang kommen – und welche nur manchmal zuträfen – die waren eher für „weiter hinten“ bestimmt. Zum Einkleben dieser Bilder reichte häufig die Zeit nicht mehr, sie wurden in Klarsichtfolien in der Mappe aufbewahrt.

In der **fünften Doppelstunde** wurde das Comic-Heft fertig gestellt und die Schüler/innen gestalteten die einzelnen Bilder häufig noch mit Buntstiften aus. Dabei hoben sie die eigene Person erstaunlich oft sehr deutlich hervor. In jedem Gruppendurchgang verblieb zumeist nur die zweite Hälfte der Doppelstunde für die gemeinsame Präsentation und Auswertung. Daher konnten sowohl bei der Präsentation im Sitzkreis als auch bei der Verwendung des jeweiligen Comic-Hefts als „Drehbuch“ für ein Rollenspiel nicht alle Gestaltungsergebnisse gleichermaßen intensiv betrachtet werden.

Beobachtungen und Gestaltungsergebnisse aus der 1. Gruppe:

Die erste Gruppe, die an der förderdiagnostischen Einheit teilnahm, setzte sich aus zwei Mädchen und fünf Jungen zusammen. Während einige der Jungen sich konstant sehr aktiv am Unterricht beteiligten, hielten die beiden Mädchen sich mit Unterrichtsbeiträgen stärker zurück, verfolgten das Geschehen aber still sehr aufmerksam mit. Da die Gruppen am Anfang des Schuljahres erst neu zusammengesetzt worden waren, herrschte in den ersten beiden Doppelstunden noch eine etwas gespannte Atmosphäre – die Schüler/innen schienen zu diesem Zeitpunkt noch nicht „warm“ miteinander geworden zu sein und sie schienen auch

mich als „neue“ Projektlehrerin anfangs mit Spannung zu beobachten. Dieser Eindruck legte sich jedoch im Laufe der Einheit. Während der gesamten Zeit verhielten sich alle Schüler/innen sehr diszipliniert, hielten sich an die vereinbarten Regeln und zeigten großes Interesse am Thema. Meinem Eindruck nach empfanden es vor allem diejenigen Jungen, die sehr aktiv mitmachten, keinesfalls als unangenehm – sondern als äußerst interessant und angenehm – dass ihre eigenen Verhaltensweisen und Gefühle zum Unterrichtsgegenstand gemacht wurden. Sie scheinen es sogar zu genießen und sehr gerne darüber zu sprechen. Bei der „neuen Situation“ meldeten sich fast alle der Jungen freiwillig und gaben offen ihre Gefühle der Unsicherheit und des Unwohlseins preis. Ihre eigene Auswahl der Comicbilder aus dem Selbstauskundschaftsheft stellten sie zu meiner Überraschung unaufgefordert der Gruppe vor und waren neugierig auf die Wahl, die andere getroffen hatten. Auch standen sie dem Experiment, von anderen aus der Gruppe deren Gedanken und Gefühle über sich selbst bei der ersten Begegnung zu erfahren, sehr offen gegenüber. Mehrere Schüler meldeten sich freiwillig dafür und nahmen die Eindrücke der anderen mit Interesse entgegen. Bei der Präsentation des Comics im Rollenspielverfahren machten einige der Schüler bereitwillig mit und schienen nach anfänglichen Hemmungen immer mehr Freude an der szenischen Darstellung zu haben. Die Bewertungen der einzelnen gespielten Verhaltensweisen wurden nur von manchen Schülern begründet, und obwohl ein Schüler häufig eine gegenteilige, positive Bewertung unsozialer Verhaltensweisen mit der Bewertungskarte (s. Abb. 24 in Kapitel 2.4.4) vornahm, konnte er seine Meinung vor der Gruppe verbal nicht begründen und vertreten. Am Ende äußerten alle Gruppenmitglieder – auch die weniger aktiven Mädchen – dass ihnen die Einheit viel Spaß gemacht habe.

Auf den folgenden Seiten sollen nun nacheinander die Gestaltungsergebnisse der einzelnen Schüler/innen der ersten Gruppe betrachtet werden. In die Betrachtungen werden auch relevant erscheinende Unterrichtsbeobachtungen einbezogen, die hinsichtlich der Schülerin/ des Schülers gemacht werden konnten. Die Ergebnisse einer Schülerin wurden nicht mit aufgenommen, da sie aufgrund einer längeren Krankheit in drei Doppelstunden fehlte. Ein Schüler konnte das Comic aufgrund einer Fehlstunde nicht fertig stellen, daher sind die einzelnen Comicbilder unausgeschnitten und unausgestaltet abgebildet. Bei allen Schüler/innen wurde der Name zum Schutz der Person abgeändert.

Peter:

Das freie Comic von Peter (s. Abb. rechts) zeigt zunächst, dass die sequenzielle Bildabfolge des Comic von ihm verstanden wurde und umgesetzt werden konnte. Die inhaltliche Darstellung einer „Verbrecherszene“ ließ er unkommentiert. Da es keine Hinweise auf auch nur ansatzweise gewalttätiges Verhalten bei Peter gibt und er seine Comic-Idee selbst nicht genauer erklärt hat, soll die Darstellung hier nicht weiter spekulativ ausgedeutet werden und kann ggf. in einem

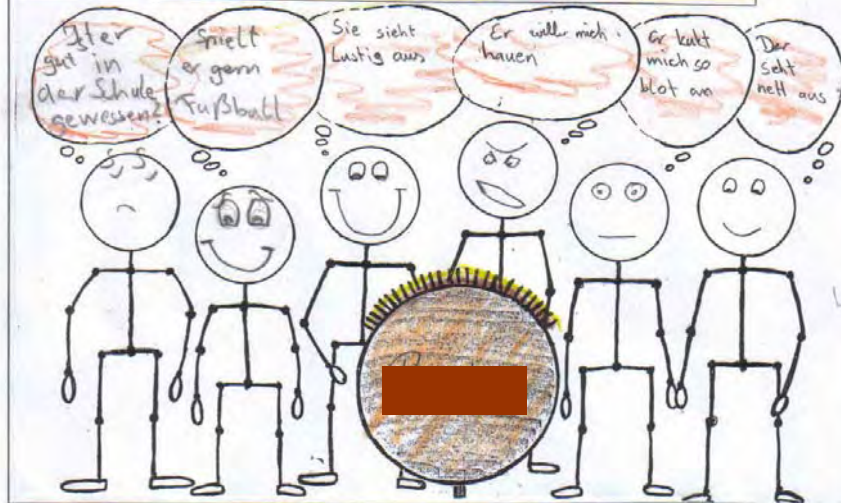


Einzel-Auswertungsgespräch mit ihm gemeinsam thematisiert werden. Die Fotocollage zur „neuen Gruppe“ wollte Peter nicht vor den anderen, sondern still für sich betrachten. Er wählte, wie auf Bild 2 seines Comics (s. Abb. nächste Seite) sichtbar wird, für sich selbst den Smiley-Gesichtsausdruck „traurig, bedrückt, unzufrieden“ und auch in dem Sprechblasentext bringt er zum Ausdruck, dass er sich in einer solchen Situation unwohl fühlen würde, sich seine bisherigen Klassenkameraden zurück wünschen würde und eher keine positive Erwartungshaltung hinsichtlich freundschaftlichen Beziehungen in einer neuen Gruppe hat. Dagegen weisen seine Comicbilder aus dem Selbstbeurteilungsheft darauf hin, dass er viele Verhaltensweisen kennt und sich selbst zuschreibt, die eine Freundschaft aufbauen und festigen können.

Comic über mich Die neue Gruppe

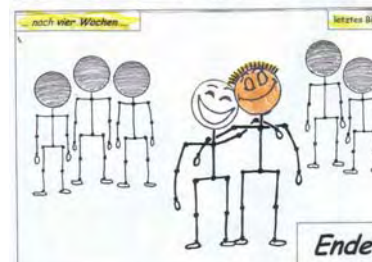
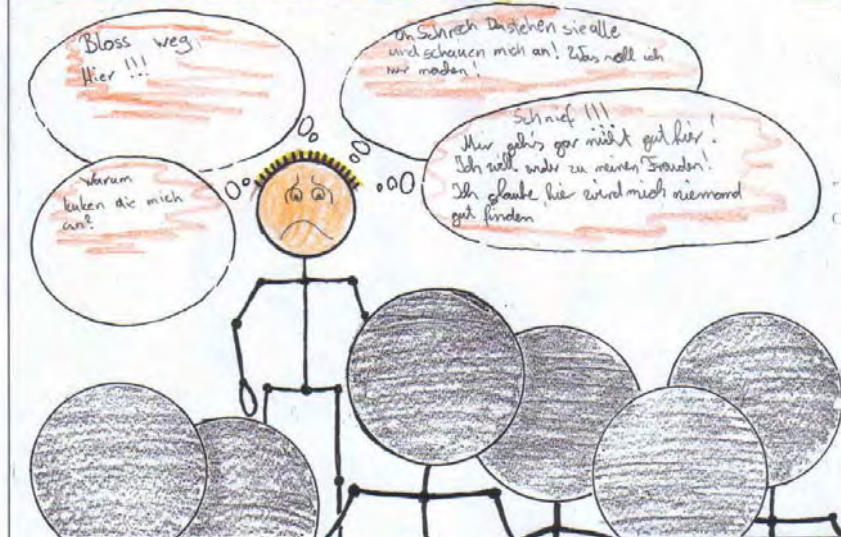
... ich betrete das Gebäude, suche den Raum und auf dem Gang stehen sie plötzlich alle vor mir: meine neue Gruppe!!!

1



... ich schaue sie an. Sie schauen mich an....

2



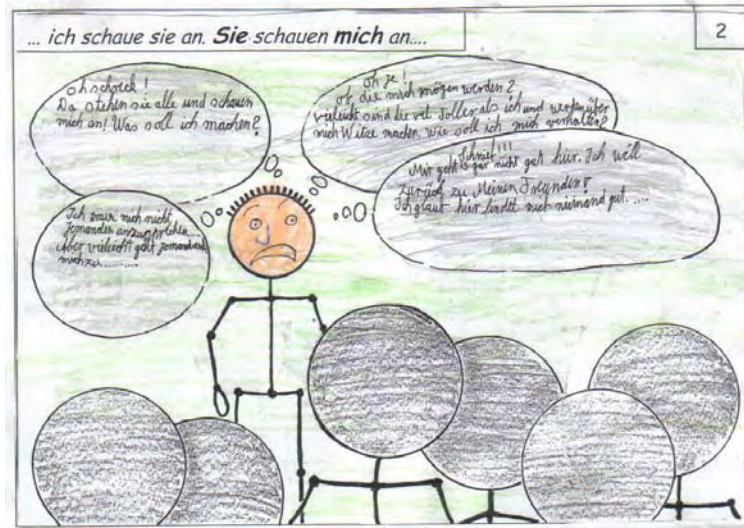
Sino:

Sinos Darstellung des freien Comic (s. Abb. rechts) thematisiert die Entwicklung einer Freundschaft, die mit Streit und Handgreiflichkeiten, mit „körperlichem Kräfte messen“ beginnt und mit einer Versöhnung und einem Freundschaftsangebot endet. Möglicherweise spielt das Thema „Freundschaft“ und „Freunde finden“ für ihn momentan eine wichtige Rolle. Sino, der sich freiwillig für die Betrachtung der „neuen Situation“ vor den anderen Gruppenmitgliedern meldete, wählt als Ausdruck für sein



Gefühl das Smiley-Gesicht „ängstlich, angstvoll, unsicher“. Seine ersten, spontanen Kommentare zu der Situation waren: „Ich würde denken: ‚weg, weg, weg!‘“, „Vielleicht sagen die ‚Fettsack‘ zu mir.“, „Ich fühle mich ganz allein.“ Auch der Sprechblasentext im entsprechenden Comicbild (s. nächste Seite) deutet daraufhin, dass Sinos Selbstkonzept im neuen sozialen Kontext eher negativ ausgeprägt ist („Vielleicht sind die viel toller als ich und werden über mich Witze machen“) und er sich vor allem mit großen Ängsten trägt, aufgrund des Körperbildes, das er von sich hat, verspottet und ausgelacht zu werden. Dies zeigt sich auch auf dem Bild zum Perspektivenwechsel, wo er von der Annahme ausgeht, andere Schüler/innen könnten sein Äußeres abstoßend finden („liiihhh, wie sieht der denn aus?“). Auf den weiteren Bildern seines Comics, die er aus dem Selbstauskunftsheft als für sich passend ausgewählt hat, wird deutlich, dass Sino sich viele positive soziale Verhaltensweisen zuschreibt – die auch mit meiner eigenen Wahrnehmung und der der Gruppenmitglieder ihm gegenüber übereinstimmen – z. B. dass er anderen Gefühle mitteilen kann, sehr kontaktbereit und -bemüht ist und lustig erzählen kann.

Comic über mich Die neue Gruppe



Dona:

Dona fiel durch extrem zurückhaltendes Verhalten während der gesamten Projekteinheit auf. Sie kam in den Pausen und wann immer sie mich während des Schulalltags sah völlig aufgewühlt auf mich zu und klagte mir ihre Sorge darüber, dass sie – aufgrund des krankheitsbedingten Fehlens des zweiten Mädchens – nun das einzige Mädchen in der Gruppe sei. Mehrmals stand sie davor, aufgrund dieser Situation nicht zum Projektunterricht zu kommen, und es schien ihr sehr schwer zu fallen, sich ihren Ängsten vor der neuen Gruppe, in der sie kaum jemanden kannte, zu stellen. Im Unterricht schwieg sie, wann immer es ihr möglich war, und sprach nur sehr leise, wenn sie von mir aufgefordert wurde, sich zu äußern. Im Verlaufe der Doppelstunden jedoch bemerkte ich eine allmähliche Entspannung und freute mich über Kontaktwünsche der anderen, die behutsam auf sie zugingen. Auf ihrem freien Comic stellt sie keine Geschichte dar, sondern erprobte die Smiley-Gesichter an Strichmännchenfiguren in unterschiedlichen Körperhaltungen. Möglicherweise hatte sie zu diesem Zeitpunkt die Grundstruktur des Comics als sequenzielle Abfolge von aufeinander folgenden Szenen noch nicht verstanden oder konnte dies nicht in eine eigene Geschichte umsetzen. Zur Betrachtung der Fotocollage vor der Gesamtgruppe meldete sie sich nicht freiwillig, sondern zog die stille Betrachtung der Situation in Einzelarbeit vor. Sie wählte das Smiley-Gesicht „schüchtern“ als Ausdruck für ihr Gefühl und brachte auch mit den Sprechblasentexten zum Ausdruck, dass sie die Situation als unangenehm empfinden würde. Die Sprechblasen auf dem Comicbild zum Perspektivwechsel füllte sie erst aus, nachdem sie sich am Experiment zum „ersten Eindruck“ beteiligt hatte, und übernahm die Äußerungen, die die anderen über sie zum Ausdruck gebracht hatten. Obwohl sie große Angst vor dieser Unterrichtsphase hatte, nahm sie an ihr teil und schien sehr erleichtert über die Gedanken, die die anderen über sie hätten, wenn sie sie zum ersten Mal sähen. In den weiteren Bildern ihres Comics, die sie aus dem Selbstauskunftsheft auswählte, schrieb sie sich viele soziale Verhaltensweisen zu, die zum Erwerb oder Erhalt einer Freundschaft führen, und brachte nur mit dem ersten und letzten kleinen Comicbild (s. nächste Seite) ihre Kontaktangst, ihre Scheu vor Gesprächen und ihr diesbezügliches eher negativ geprägtes Selbstkonzept zum Ausdruck.



Comic über mich Die neue Gruppe

... ich betrete das Gebäude, suche den Raum und auf dem Gang stehen sie plötzlich alle vor mir: **meine neue Gruppe!!!**

1



... ich schaue sie an. **Sie schauen mich an....**

2



Sherpet:

In Sherpets freiem Comic ist keine Geschichte erkennbar, die sich Bild für Bild weiter entwickelt, sondern er scheint auf den einzelnen Bildern das Zusammenspiel von Smiley-Gesicht und Strichmännchen-Pose erprobt zu haben. Passend zu den entstandenen Figuren und den Gefühlen, die sie ausdrücken, wurden sprachliche Aussagen assoziiert, die im Bild als Sprechblasentexte auftauchen. Aller Wahrscheinlichkeit nach handelt es sich dabei um Gedanken, die etwas mit der eigenen Gefühls- und Erlebniswelt Sherpets zu tun haben und gewissermaßen Selbstaussagen darstellen. Vor allem diejenigen auf dem

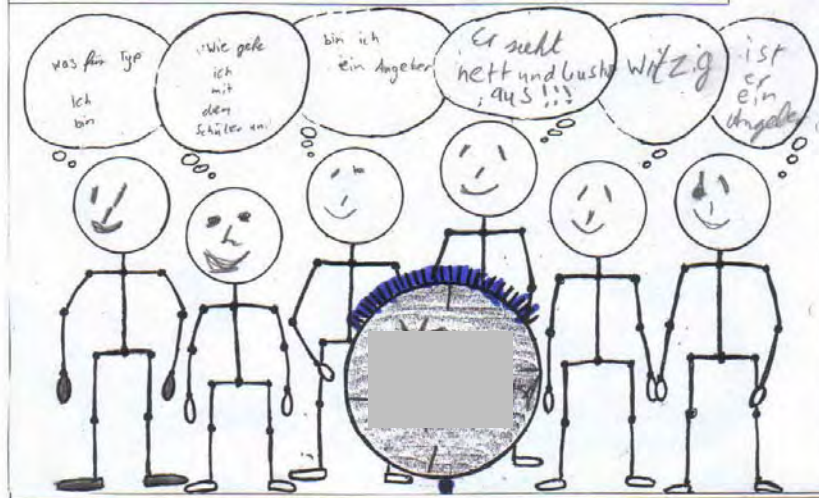


ersten und letzten Bild (Gewaltandrohung und Leistungsorientierung) finden ihre inhaltliche Entsprechung bei den Comicbildern, die Sherpet aus dem Selbstaussagen-Heft ausgewählt hat (s. nächste Seite). Dort sind die vielen Selbstaussagen-Bildchen auffällig, die dem ursprünglichen Untersuchungskontext der Items nach auf Aggression hindeuten (die Mehrzahl seiner eingeklebten Bildchen, also 7 von 10). Das auf ihnen dargestellte Verhalten eignet sich in der Regel nicht dazu, eine Freundschaft zu gewinnen oder zu erhalten. Von den Bildchen, die ein solches Verhalten zeigen würden, hat Sherpet kein einziges für sein Comicheft ausgewählt – auch dann nicht, als ich ihn zum Zeitpunkt, als das Heft erst zur Hälfte fertig gestellt war, im Unterricht darauf ansprach, ob er glaube, dass sein Verhalten im Comic tatsächlich zum gewünschten Ziel führen würde. Er reagierte auf diese Frage nur mit Achselzucken. Der negativen Bewertung seiner aggressiven Szenen durch die anderen Gruppenmitglieder im Rollenspiel schloss er sich größtenteils nicht an, ohne selbst zu begründen, warum er das Verhalten seinerseits gut fände. Und auf deren Einschätzung, dass man so keinen Freund gewinnen könne – oder nur einen, der genau so sei – zeigte sich Sherpet nicht sehr betroffen, sondern er grinste.

Comic über mich Die neue Gruppe

... ich betrete das Gebäude, suche den Raum und auf dem Gang stehen sie plötzlich alle vor mir: **meine neue Gruppe!!!**

1



... ich schaue sie an. **Sie schauen mich an....**

2



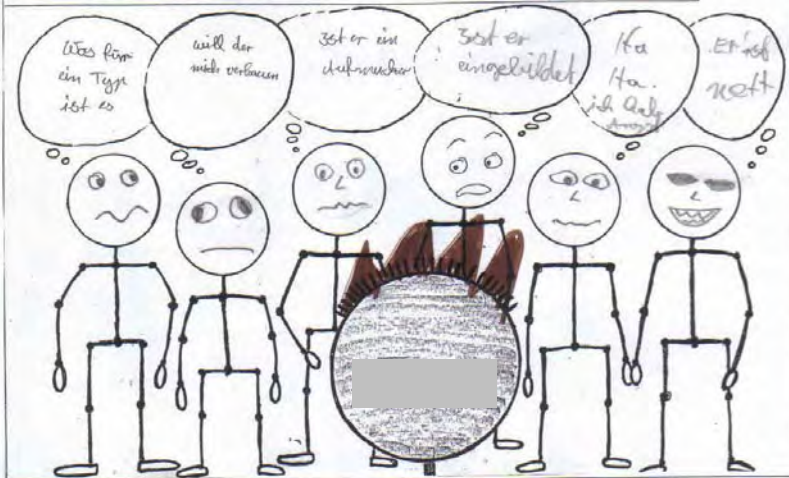
Erman:

Erman erprobte bei seinem freien Comic Strichmännchenfiguren in verschiedenen Haltungen und mit verschiedenen Gesichtsausdrücken, wobei er beim Zeichnen sehr unsicher war und mehrmals nachfragte, wie man die entsprechende Körperhaltung zeichnerisch darstellen könnte. Die Darstellungen ergänzte er verbal mit Sprechblasentexten. In der Situation vor der „neuen Gruppe“, für die er sich freiwillig meldete, wählte er den Smiley-Gesichtsausdruck „misstrauisch, unsicher, vorsichtig“. Auch in den Gedankenblasen auf dem dazugehörigen Comicbild kommt zum

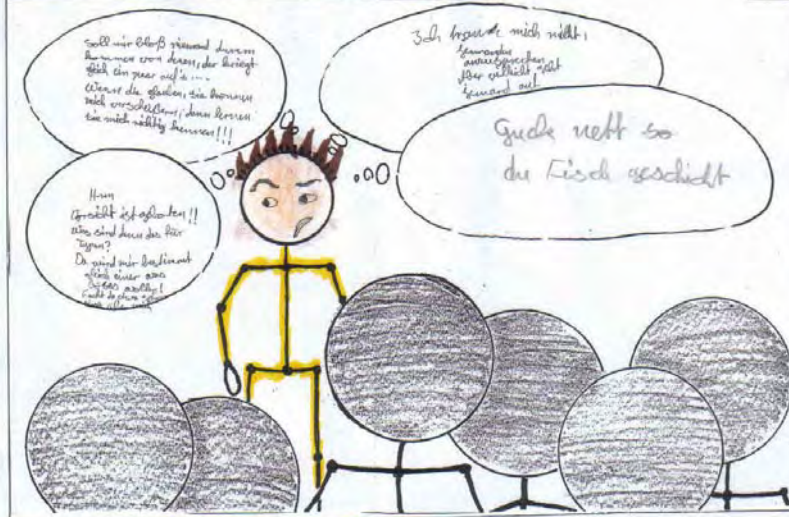


Ausdruck, dass er eher eine negative Erwartungshaltung gegenüber der neuen Gruppe hätte („Da wird mir bestimmt gleich einer was Böses wollen!“) und ein starkes Bedürfnis verspürte, sich selbst zu verteidigen oder zu behaupten („Soll mir bloß niemand dumm kommen von denen, der kriegt gleich ein paar auf's ...“). Auch wird deutlich, dass Erman in einer solchen oder ähnlichen Situation schnell erregbar wäre, bei Blicken von anderen, die auf ihn gerichtet sind, rasch zu einer negativen Auslegung gelangte und Aggressivität verspürte („Guck net so, du Fischgesicht!“), gleichzeitig aber unsicher wäre und sich nicht zu helfen wüsste. Den Denkblasen auf dem Comicbild zur Reflexion seines Fremdbilds (Bild 1) zu Folge ist anzunehmen, dass Erman weiß, dass er anderen aufgrund seiner großen und starken Statur bei einer ersten Begegnung möglicherweise Angst macht und sie seine körperliche Überlegenheit fürchten. Unter den Comicbildern aus dem Selbstauskunftsheft sind – neben einigen, die auf aggressives Verhalten hindeuten – auch solche, die positives soziales Verhalten ausdrücken und auf Sinn für Humor, Hilfsbereitschaft und Standfestigkeit schließen lassen und zeigen, dass sich Ermans soziales Selbstkonzept nicht nur aus aggressiven Verhaltensweisen anderen gegenüber speist.

1



2



Ich wehre mich, wenn andere sich böswertig über mich lustig machen wollen.		Beim Sport oder in anderen Fächern möchte ich etwas so
--	--	--



Ich bin so gut,
alle wissen's



Na die ... und die blöde Zicke



...fang mich doch, da



Mist !! Wie geht das?



Wie heißt du noch mal?

Ich wohne in Unterfranken, du auch?



Nachher bist du tot!!!



Hey Süßer,
wie wär's mit

HA !

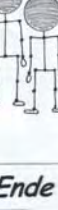
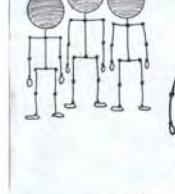


guck

Was
glotzt
der so ?!!!



Oh, Mann, du bist immer
Ich bring ihn um!



Ende

Lucan:

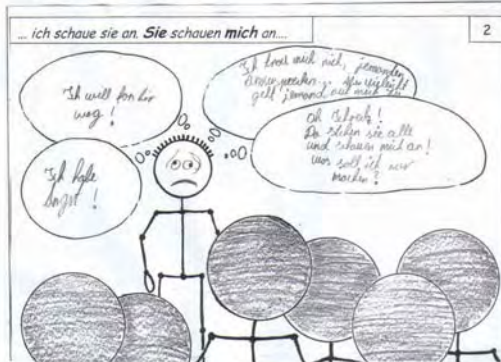
In Lucans freiem Comic wird das spielerische Erproben von Gestaltungsmerkmalen des Comics deutlich, vor allem die Bewegungslinien. Es ist jedoch noch keine abgeschlossene Geschichte zu erkennen, die in sequenzieller Abfolge präsentiert wird, sondern Einzelszenen, die eine Verfolgungsjagd und die Bedrohung einer Person durch eine andere mit einer Waffe darstellen. Inwieweit diese häufig vorkommende Motiv auf Gewaltphantasien hindeutet oder aber aufgrund des Medienkonsums (Fernsehen,



Computerspiele) schnell zum Thema Comic assoziiert wird und zur eigenen Darstellung reizt bzw. eine Art „Verarbeitung“ einschließt, kann ich nicht sagen. Lucans erste Reaktion auf die Situation in der neuen Gruppe, die offen zu betrachten er sich freiwillig meldete, war: „Womöglich flüstern die gerade über mich“, „Die starren mich so an!“, „Ich fühle mich missachtet, weil keiner was sagt.“ Er wählte das Gefühl „traurig, bedrückt, unzufrieden“ und ergänzte auf der Denkblase im Comicbild später noch, dass er in dieser Situation Angst hätte und sich hilflos fühlen würde. Dieser negativen Facette des sozialen Selbstkonzepts, das in einer solchen Situation zum Ausdruck käme, stehen andere positive soziale Verhaltensweisen gegenüber, die er sich ebenfalls selbst zuschreibt, wie: Hilfsbereitschaft, andere zu Unternehmungen anregen können, anderen sagen können, wann man sich ärgert, sich selbst behaupten und standfest sein können (s. ausgebesselter Sprechblasentext im entsprechenden Comicbild)

Lucan sah es bei sich als Problem an, dass er sich „zu schnell“ über etwas aufrege – was sich in dem ausgewählten Comicbild S.11 links unten widerspiegelt – und berichtete von negativen Erfahrungen, die ihm diese Eigenschaft eingebracht hätte. Daher sprach er sich häufig gegen aggressives Verhalten aus und wählte auch nur sehr wenige Comicbilder aus dem Selbstauskunftsheft, auf denen aggressives Verhalten abgebildet ist.

Comic über mich Die neue Gruppe



Beobachtungen und Gestaltungsergebnisse aus der 2. Gruppe:

Die Schüler/innen der zweiten Gruppe, die sich ebenfalls aus zwei Mädchen und fünf Jungen zusammensetzte, schienen sich untereinander bereits gut zu verstehen und einige der Schüler/innen schienen einen sehr offenen und freundschaftlichen Umgang miteinander zu haben. Bei dieser Gruppe verhielt sich nur ein Mädchen äußerst zurückhaltend und passiv, während die übrigen aus der Gruppe aktiv am Geschehen teilnahmen. Auffallend war eine große Begeisterung und Lust an der zeichnerischen Tätigkeit bei den meisten der Schüler/innen, die vor allem beim freien Zeichnen hier kaum zu bremsen waren und großen Spaß am Thema Comic zu haben schienen. Eigene Phantasien und Gedanken wurden bei dieser Gestaltungsform offen zum Ausdruck gebracht – nach anfänglichem Nachfragen „Darf ich auch das zeichnen?“ und „Ok, ich zeichne mal, wenn es zu schlimm ist, sagen Sie es, dann radier’ ich’s wieder aus.“ Die bestehende Offenheit und der entspannte Umgang der Schüler/innen miteinander weitete sich während der gesamten Einheit nie in übergriffige Respektlosigkeit oder Disziplinlosigkeit aus, sondern es zeichnete sich ein durchgängig positives, von Interesse, Respekt und hoher Motivation geprägtes Arbeitsverhalten ab. Regelbrüche, die ein Schüler ansatzweise zeigte, wurden sofort von den anderen Gruppenmitgliedern als unerwünscht angezeigt, woraufhin sie unterblieben. Aufgrund der hohen Zeichenmotivation und der starken Gesprächsbereitschaft erwies sich der zur Verfügung stehende Zeitrahmen von 5 Doppelstunden in der Gruppe sehr knapp, um alle Phasen durchzuführen. Daher konnte zwar die Fotocollagen zur Situation in einer neuen Gruppe mit fast allen Schüler/innen betrachtet werden – wobei sich ebenfalls die große Offenheit für den Austausch von Gefühlen und Gedanken in der Schülergruppe zeigte. Das Experiment zum ersten Eindruck auf andere wurde aus Zeitgründen jedoch nur mit einem Schüler durchgeführt, und die farbige Ausgestaltung der fertig gestellten Comics musste aufgrund der knappen Zeit leider sehr früh abgebrochen werden, um die Präsentation der Comics im Rollenspiel noch ermöglichen zu können. Auch hier zeigten sich die Schüler/innen motiviert und offen und stellten sich – mit Ausnahme einer Schülerin – gerne der Herausforderung des Rollenspiels, wobei sie offen ihre Meinung zu einzelnen negativer Verhaltensweisen äußerten und diese begründeten. Am Ende der Einheit äußerte eine Schülerin überschwänglich, es habe ihr „übel viel Spaß gemacht“ und ein Schüler meinte, es

sei das bisher „beste“ Projekt gewesen, woran sich erkennen ließ, dass die förderdiagnostische Einheit Anklang bei den Schüler/innen fand.

Die Betrachtung der Gestaltungsergebnisse und Beobachtungen aus dieser Gruppe erfolgt nun hier:

Osan:

Osans freies Comic beginnt mit ausdrucksstarkem verbalem Schlagabtausch zwischen der Hauptperson (Mann mit Kappe) und mehreren anderen Personen und endet mit einem sexuellen „Versagen“ dieser Person. Vermutlich beschäftigen Osan sexuelle Themen bereits stark. Osan meldete sich freiwillig, um sich vor den anderen Schüler/innen in die Situation mit der „neuen Gruppe“ zu versetzen, und seine erste Reaktion war: „Ich würde erst mal die Mädels abchecken...“, über seine

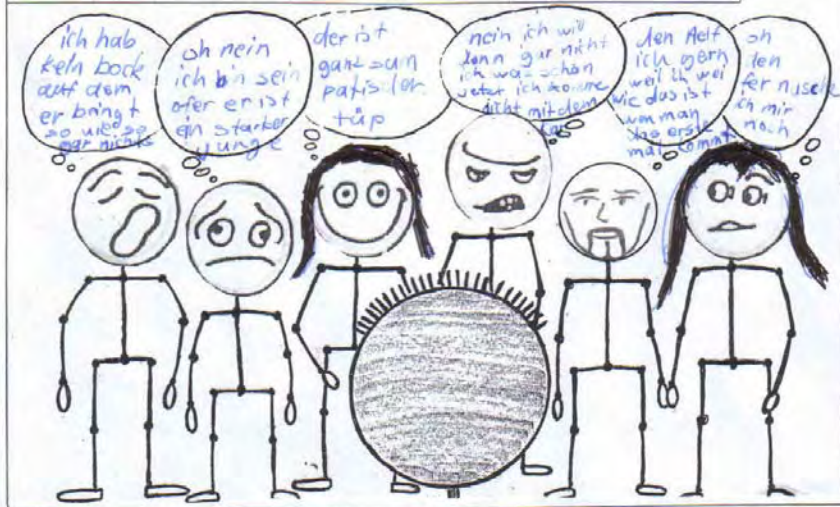


Worte musste er dann aber selbst lachen und wiegelte ab „Awa...“. Er wählte zwei Gefühle: „sicher, mit sich zufrieden“ und „interessiert, freundlich, aufgeschlossen“, entschied sich dann für das zweite. Aus den Reaktionen Osans wie auch aus den Denkblasentexten, die er für das Comicbild ausgewählt hat, lässt sich schließen, dass Osan hinsichtlich einer solchen Situation ein positives soziales Selbstkonzept ausgebildet hat und sich – wie im weiteren Verlauf des Comic ersichtlich wird – viele soziale Verhaltensweisen zuschreibt, die zum Gewinn und Erhalt einer Freundschaft wichtig sind, z.B. Hilfsbereitschaft, anderen seine Gefühle mitteilen können, Fehler eingestehen können, Gespräche gestalten können, ...etc.

Comic über mich Die neue Gruppe

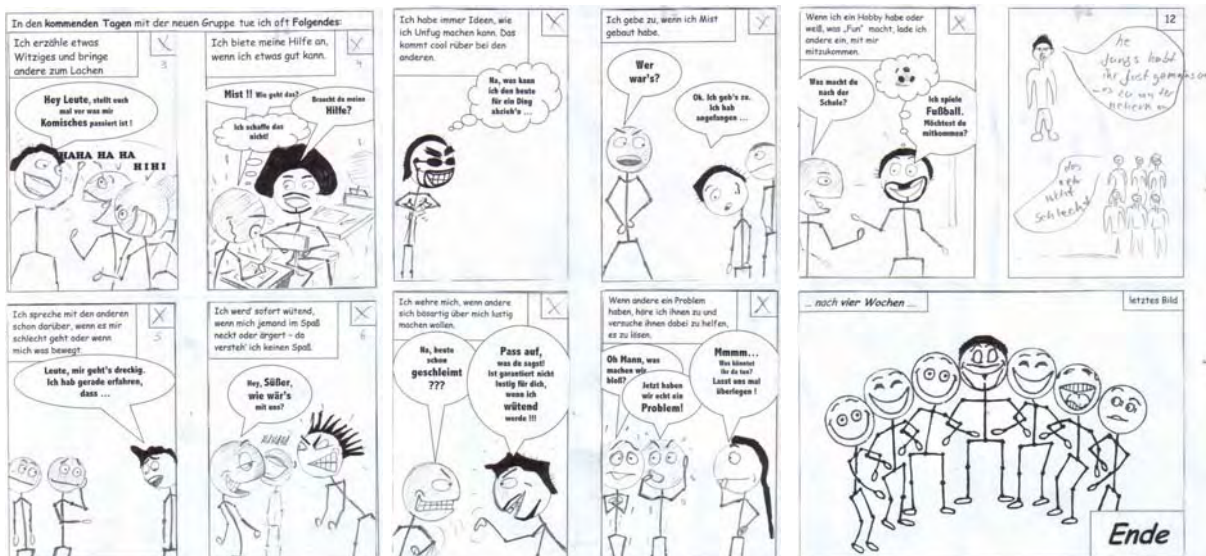
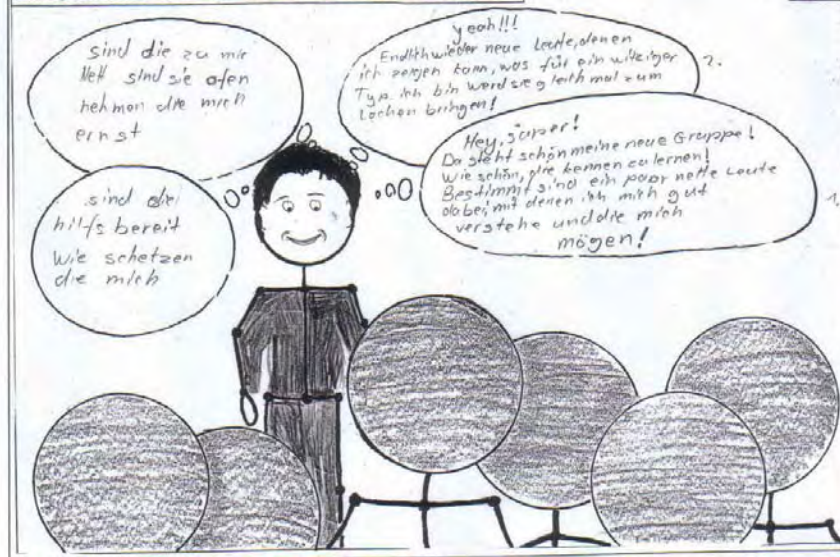
... ich betrete das Gebäude, suche den Raum und auf dem Gang stehen sie plötzlich alle vor mir: **meine neue Gruppe!!!**

1



... ich schaue sie an. **Sie schauen mich an...**

2



Pierre:

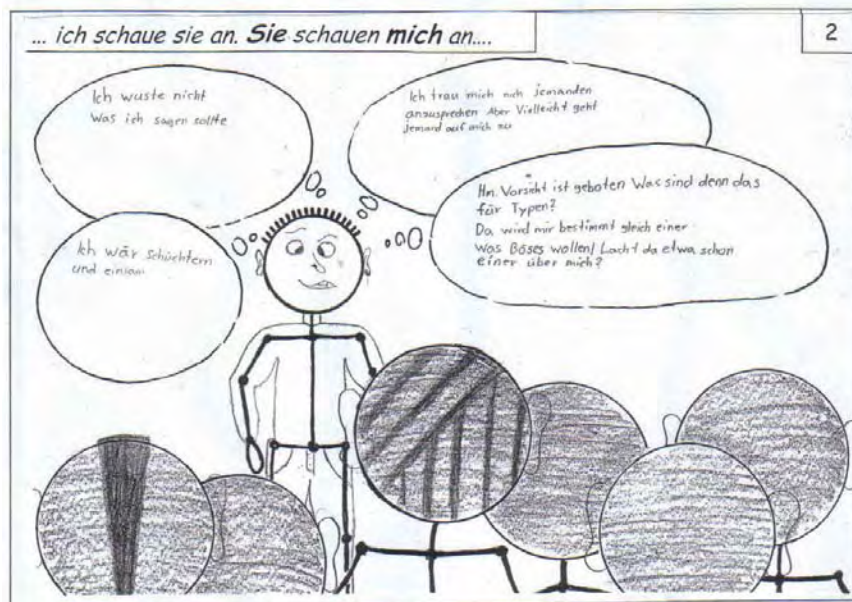
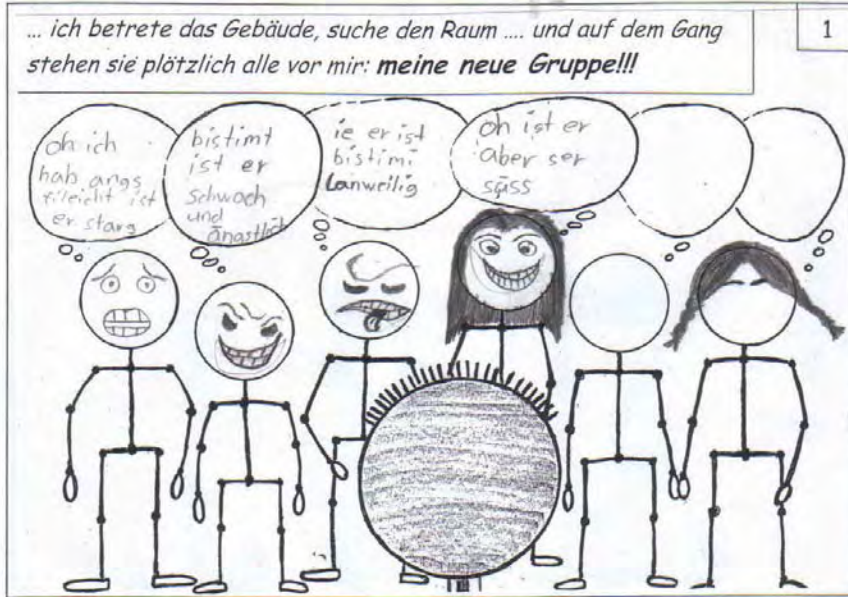
Pierre stellt in seinem freien Comic bereits Szenen dar, die als fortlaufend aufgefasst werden können, zu Beginn homosexuelle Anspielungen enthalten und intime Situationen abbilden – aber mit einer eher alltäglichen Situation enden. Seine

Begeisterung für Rapper und Punks taucht bei der Gestaltung der Figuren in beiden Comics auf. Beim Hineinversetzen in die Situation vor der neuen Gruppe, für die er sich freiwillig meldete, gab er an, sich „schüchtern“ und „einsam“ zu fühlen, auch

„misstrauisch“, denn „vielleicht mögen die mich nicht“. Er wählte das Smiley-Gesicht „schüchtern“ und äußerte auf die Frage, was er denken würde in dieser Situation: „Ich wüsste nicht, was ich reden sollte.“ Anhand dieser Äußerung wie auch an dem entsprechenden gewählten Bild aus dem Selbstauskunftsheft (Bild 7) lässt sich vermuten, dass Pierre es sich zuschreibt, bei Gesprächen eher zurückhaltend zu sein und diese selbst nicht gut beginnen bzw. gestalten zu können. Die gewählten Comicbilder aus dem Selbstauskunftsheft zeigen, dass er an sich selbst viele soziale Eigenschaften wahrnimmt, die Freundschaften entstehen lassen und festigen können (Hilfsbereitschaft, jemandem sagen können, was man an ihm gut findet, jemandem eine Freude machen). Jedoch deuten sie ebenfalls darauf hin, dass Pierre aggressive Verhaltensweisen möglicherweise als positiv ansieht und diese real oder in der Wunschphantasie für seine Person als passend oder zugehörig empfindet.



Comic über mich Die neue Gruppe



Sirol:

In Sirols freiem Comic wird eine sketchartige Szene mit Pointe dargestellt, bei der Selbsthumor zum Ausdruck kommt. Der von ihm gewählte Smiley-

Gesichtsausdruck in der „neuen Gruppe“ entspricht dem Gefühl „ängstlich, angstvoll, unsicher“. Die Texte in den Denkblasen (Bild 2) zeigen, dass er sich in dieser Situation hilflos fühlen würde („Was soll ich nur machen?“), aber dass er bereits an eine Strategie denkt, die er hier anwenden könnte: „Ich sollte erst mich

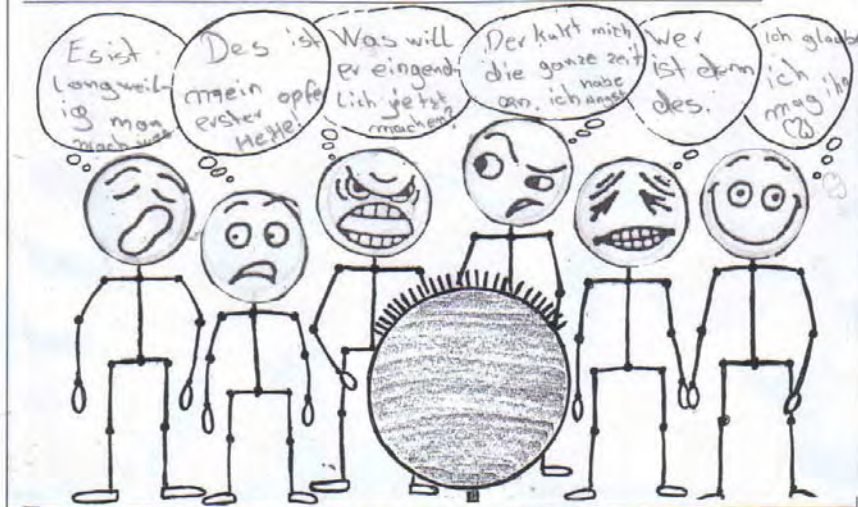
mal vorstellen.“ Die nächste Überlegung: „Ja, aber nur wie?“ lässt darauf schließen, dass er nicht genau wüsste, wie er dies angehen sollte, und unsicher wäre („ich weiß wie, oder vielleicht auch nicht.“). Sirol hat aus dem Selbstauskunftsheft größtenteils Bildchen (insgesamt 7 von 10) ausgewählt, auf denen aggressives Verhalten zu sehen ist. Offensichtlich schreibt er sich diese aggressiven Verhaltensweisen zu und findet oder fände diese als zu seiner Person passend. Dagegen wählt er nur wenige Verhaltensweisen für sich als passend aus, die eine Freundschaft anbahnen oder festigen können – oder, er ist der Ansicht bzw. hat die Erfahrung gemacht, dass diese aggressiven Verhaltensweisen sich dazu eignen, Freunde zu gewinnen.



Comic über mich Die neue Gruppe

... ich betrete das Gebäude, suche den Raum ... und auf dem Gang stehen sie plötzlich alle vor mir: **meine neue Gruppe!!!**

1



... ich schaue sie an. **Sie schauen mich an...**

2



In den kommenden Tagen mit der neuen Gruppe tue ich oft Folgendes:

Ich wahne mich, wenn andere sich häuslich über mich lustig machen wollen.



Ich sage anderen, wenn mich etwas ärgert oder stört.



Ich tue viel für mein Aussehen, damit ich bei anderen gut ankomme und auf andere anziehend wirke.



Ich lasse keine Gelegenheit aus, um andere zu provozieren und einzuschüchtern. Ich muss doch zeigen, dass ich der Boss bin und jeder vor mir zu knutschen hat!



Ich schimpfe laut auf andere - manchmal sogar auf Erwachsene oder Lehrer.



Wenn ich in Schwierigkeiten komme, lüge ich schon manchmal und streife alles ab.



Wenn andere ein Problem haben, höre ich ihnen zu und versuche ihnen dabei zu helfen, es zu lösen.



Ich fahre zu schnell aus der Haut, wenn mich jemand kritisiert.



Ich werd sofort wütend, wenn mich jemand im Spaß neckt oder ärgert - du verstehst ich keinen Spaß.



Ich werte andere ab und mach mich gerne über sie lustig.



...nach vier Wochen...

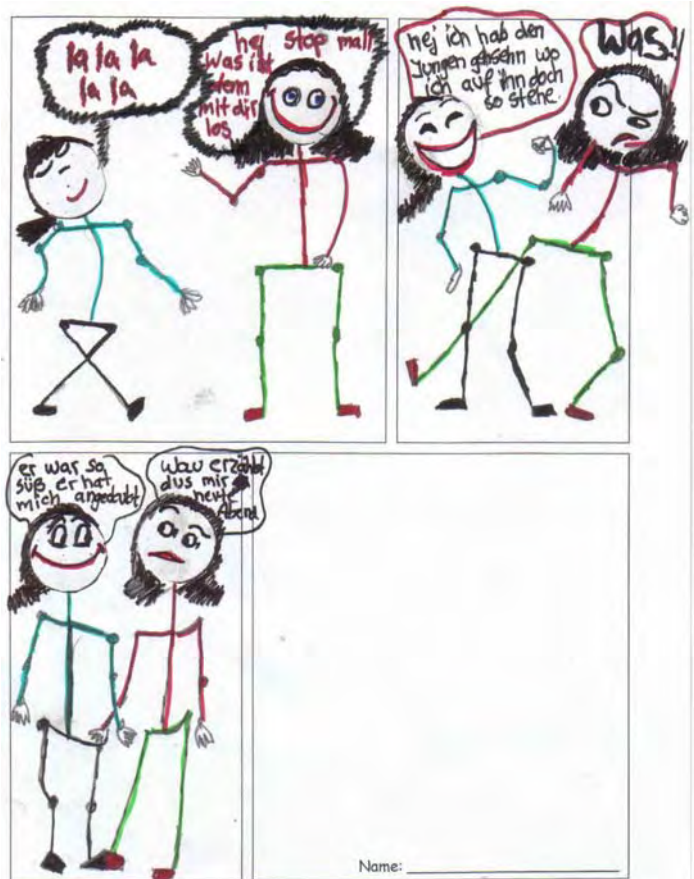


Ende



Katarina:

Katarinas freies Comic erzählt von einem Gespräch mit einer Freundin, bei dem es um das Thema Jungs geht. Vermutlich ist dies eine Situation, die zu Katarinas momentaner Lebenswelt gehört und die für sie sehr interessant ist. Als sie sich in der Fotokollage der „neuen Gruppe“ gegenüber stehen sah, äußerte sie: „Um Gottes Willen!“ Auf die Frage, wie sie sich fühlen würde, antwortete sie: „Blöd, eigentlich. Ich würde denken: ‚häh, was haben die für Probleme‘, weil die mich so angucken. Vor allem der Junge

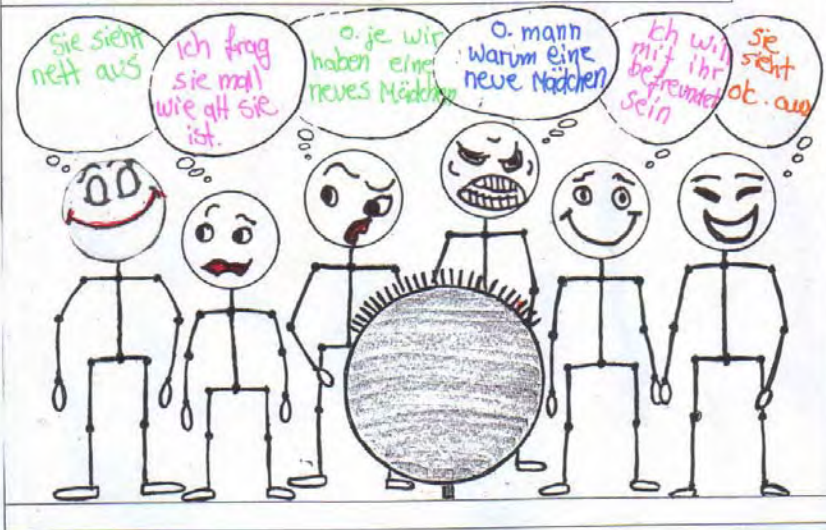


da... der schaut irgendwie so böse.“ Sie wählte das Gefühl „misstrauisch“. Auf dem entsprechenden Comicbild kommt bei dem Denkblasentext einerseits Schüchternheit und Gehemmtheit zum Ausdruck – aber keine Angst oder Panik – andererseits aber auch eine klare Ablehnung und ein Desinteresse der Gruppe gegenüber, so als habe Katarina sich bereits einen ersten Eindruck verschafft und sei zu dem Urteil gelangt, dass sie diese Menschen uninteressant fände. Auf dem Comicbild zum Perspektivwechsel äußert sie viele positive Annahmen darüber, was andere über sie bei der ersten Begegnung denken würden. Es ist daher anzunehmen, dass Katarinas soziales Selbstkonzept recht positiv ist. Die Bilder, die sie aus dem Selbstauskundschaftsheft ausgewählt hat, bilden ausschließlich positive soziale Verhaltensweisen ab hinsichtlich freundschaftlicher Beziehungen und zeigen, dass Katarina u. a. auch an sich wahrnimmt, dass sie mit anderen über ihre Gefühle reden kann und sich anderen anvertraut, andererseits aber auch verschlossen ist und ihre eigenen Gefühle nicht immer preisgeben will – eine ganz bewusste Verhaltensweise, wie bei einem Unterrichtsgespräch deutlich wurde. Bei diesem Gespräch behauptete sie ihre Meinung – trotz dass die anderen aus der Gruppe diese „verschwiegene“ Haltung als negativ beurteilten.

Comic über mich Die neue Gruppe

... ich betrete das Gebäude, suche den Raum ... und auf dem Gang stehen sie plötzlich alle vor mir: **meine neue Gruppe!!!**

1



... ich schaue sie an. **Sie schauen mich an...**

2



In den kommenden Tagen mit der neuen Gruppe tue ich oft Folgendes:

Ich bin aufgeschlossen und interessiere mich für andere.



Ich frage andere, ob sie mit mir was unternehmen möchten.



Ich sage jemandem, dass ich ihn mag, und mache ihm ein Kompliment.



Ich schenke anderen was, um ihnen eine Freude zu machen.



Ich biete meine Hilfe an, wenn ich etwas gut kann.



Ich bin so empfindlich! Wenn jemand über mich lacht, das überlebe ich nicht!



Ich spreche mit den anderen schon darüber, wenn es mir schlecht geht oder wenn mich was bewegt.



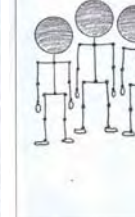
Ich gebe zu, wenn ich mich jemandem gegenüber bild verhalten habe, und entschuldige mich.



Ich vertraue den anderen lieber nicht viel von meinem Innenleben an und behalte für mich, was ich fühle und denke.



Ich erzähle etwas Witziges und bringe andere zum Lachen.



Ich erzähle etwas Witziges und bringe andere zum Lachen.



... nach vier Wochen ...



Gela:

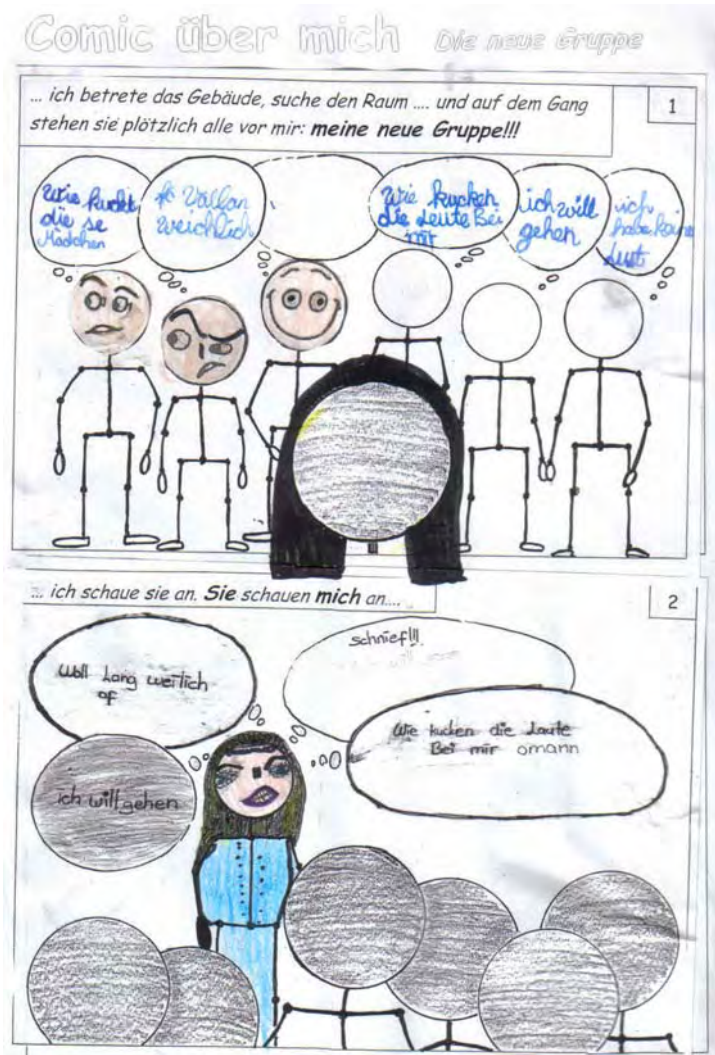
Gela fehlte während der ersten Doppelstunde der Projekteinheit und konnte daher kein freies Comic erstellen. Über sie wurde mir von anderen Kollegen/innen bereits zuvor zugetragen, dass sie im Unterricht kaum mitarbeite oder etwas sage und ihre Mitarbeit selbst nach Aufforderung verweigere. Diese Beobachtung machte ich während der Projektarbeit nicht, doch verhielt sie sich auch hier extrem zurückhaltend, beteiligte sich nur, wenn sie direkt angesprochen wurde und sprach sehr leise. Für die Situation in der „neuen Gruppe“ meldete sie sich nicht freiwillig, stimmte aber zu, sich die Fotocollage von ihrem Platz aus anzusehen und äußerte sich dazu, wenn auch nur in kurzen Redebeiträgen. Das Gespräch verlief bei ihr so: „Gela, wie würdest du dich fühlen?“ (Schweigen) „Würde es dir gut gehen, oder würdest du denken ‚oh Gott, oh Gott, nein, so was will ich überhaupt nicht haben?“ (Schweigen) „Würdest du dich schlecht fühlen?“ „Ja.“ „Könntest du es nicht ertragen, dass die anderen dich so angucken?“ (zustimmendes Nicken) „Das ist auch eine schwere Situation, wenn man das nicht so gewohnt ist.... Was würdest du vielleicht denken?“ (Schweigen) „Würdest du denken: ach, die mag ich alle, die da stehen..?“ (Schweigen) „Oder: mal sehen, was ich mit denen so machen kann?“ (Schweigen) „Oder würdest du denken: ich will weg von hier, bloß weg?“ „Ja.“ „Welches Gesicht würdest du für dich auswählen?“ „Das obere“ „Welches, das hier?“ „Ja.“ (Sie wählte das Smiley-Gesicht: „abweisend, mürrisch“.) „Also, du würdest dich abweisend zeigen, würdest mürrisch sein?“ (Sie nickt. Ich hänge das Gesicht ins Comicbild.) „Würde das so passen auf dich?“ „Mhmm.“ „Würdest du dich so fühlen oder würdest du den anderen nur so ein abweisendes, mürrisches Gesicht zeigen?“ (Sie lacht.) „Nein.“ „Würdest du dich wirklich so fühlen?“ „Ja.“ Gelas Redeangst kommt auf den Bildern, die sie aus dem Selbstauskundschaftsheft gewählt hat, nur an einer Stelle zum Ausdruck. Andere hier möglicherweise passende Bilder – vor allem dasjenige zum „schweigenden“ Verhalten im Unterricht oder in einer Gruppe – hat sie nicht ausgewählt. Aufgrund ihrer Schwierigkeiten, Kontakte in der Gruppe aufzubauen, auf andere zuzugehen und an Gesprächen mit Klassenkameraden/innen oder an Unterrichtsgesprächen teilzunehmen, ist nicht davon auszugehen, dass Gela ein sehr positives soziales Selbstkonzept ausgebildet hat oder sich selbst viele offensive Verhaltensweisen zuschreibt, die Freundschaften entstehen lassen bzw. festigen können. Deshalb erscheinen die von ihr ausgewählten Comicbilder widersprüchlich. Möglicherweise handelt es sich bei einigen um Wunschvorstellungen. (Auffällig ist

zum Beispiel, dass Gela sich auf dem ersten Bildchen aus dem Selbstauskundschaftsheft links oben als „Empfängerin“ und nicht als „Senderin“ des Komplimentes darstellt.)

Möglich ist ebenfalls, dass Gela im außerschulischen Kontext ein völlig anderes soziales Verhalten zeigt. Bei einem Gespräch mit ihr während einer Arbeitsphase teilte sie mir auf meine Frage hin, ob eines der Bilder tatsächlich auf sie zuträfe, mit, dass sie die Bilder „einfach so“ ausgewählt habe – also anscheinend ohne den Selbstauskunftsgedanken wirklich aufgefasst zu haben.

Sie sagte, sie habe die Aufgabe

nicht verstanden gehabt – was mir unglücklicherweise während des Unterrichts wohl einfach nicht aufgefallen war. Daher ist anzunehmen, dass die Aussagen in ihren Comicbildern nicht als Selbstbeurteilung aufzufassen und auszuwerten sind.



Marcel:

Marcel's freies Comic handelt von einem sorgsam vorbereiteten „Date“ mit einer weiblichen Person und endet (erfolgreich) mit einem sexuellen Kontakt. Möglicherweise beschäftigt sich Marcel momentan stark mit sexuellen Themen. Beim Betrachten der Fotocollage vor den anderen Gruppenmitgliedern antwortet er auf die Frage nach seinem Gefühl sofort „schüchtern“ und ergänzt: „Ich wär' weggegangen.“ Als Gedanken, den er in dieser Situation hätte, nennt er: „Die sollen mich nicht so angucken.“ Dass Marcel sich eher schüchternes, weniger offensives Verhalten im sozialen Kontakt

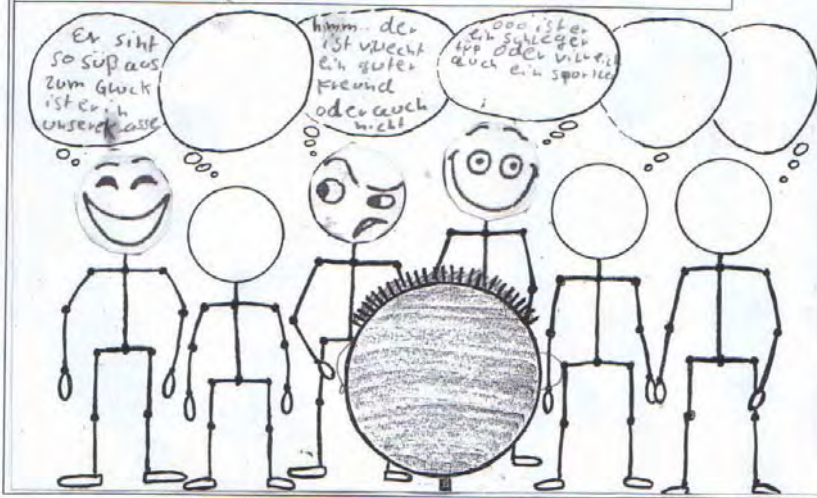


zuschreibt, drückt sich auch bei einem von ihm gewählten Bildchen aus dem Selbstbeurteilungsheft aus (5. Bild in der oberen Reihe). Obwohl er offensichtlich bereits wahrnimmt, dass viele Mädchen ihn „süß“ finden (vgl. Denkblase auf dem Comicbild zum Fremdbild: „Er sieht so süß aus, zum Glück ist er in unserer Klasse“), empfindet er die Situation in der neuen Gruppe äußerst unangenehm und wäre am liebsten „unsichtbar“ – was die Annahme zulässt, dass er im Zusammenhang mit einer Gruppe neuer Menschen kein positives Selbstkonzept ausgebildet hat und die Situation für sich selbst als nicht gut bewältigbar ansieht. Er schreibt sich einige soziale Verhaltensweisen zu, die für den Beginn oder Erhalt einer Freundschaft wichtig sind. Ebenso scheint er aggressive Verhaltensweisen als passend für seine Person anzusehen und positiv zu bewerten. Obwohl die Gruppe ihm beim „Rollenspielen“ seines Comics eine negative Bewertung dafür abgab und diese Begründete, vertrat er den Standpunkt, er habe bisher immer jemanden gefunden, der dieses Verhalten gut fände – und wenn nicht, würde er das Verhalten vielleicht ändern.

Comic über mich Die neue Gruppe

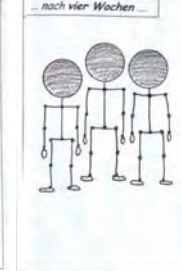
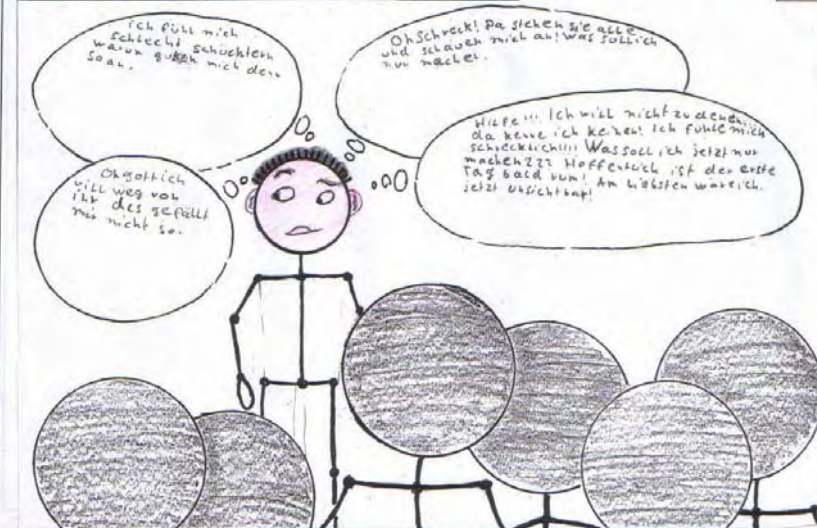
... ich betrete das Gebäude, suche den Raum und auf dem Gang stehen sie plötzlich alle vor mir: **meine neue Gruppe!!!**

1



... ich schaue sie an. **Sie schauen mich an...**

2



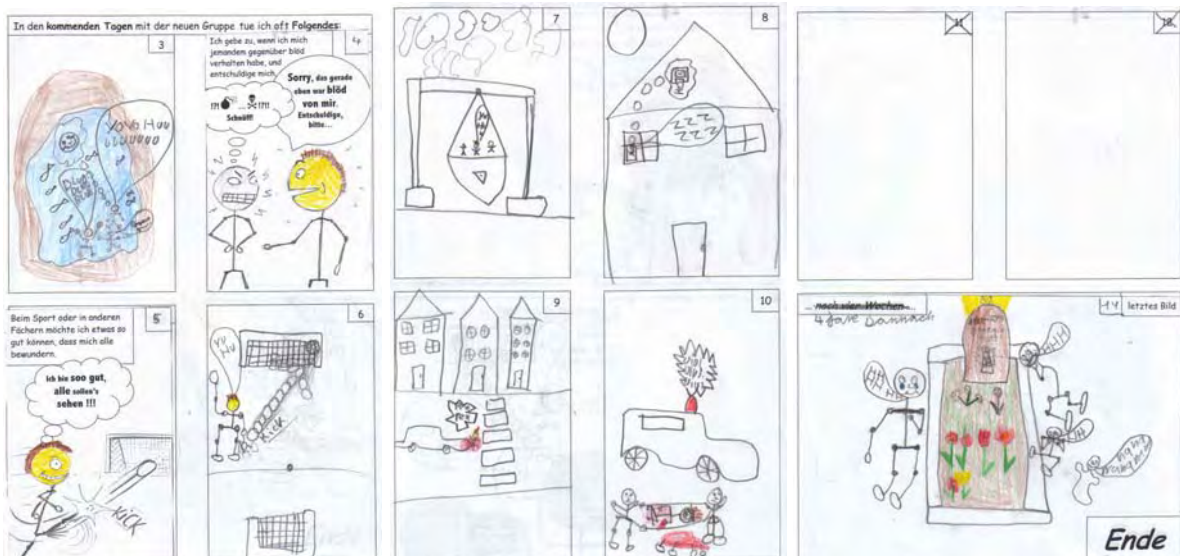
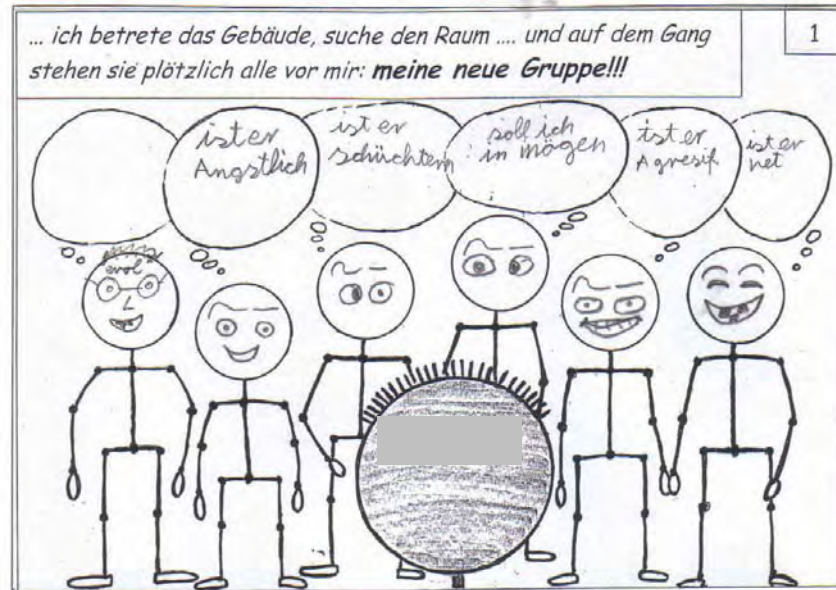
Thorsten:

Thorstens freies Comic erzählt die Geschichte eines „Penners“, dem einige unglückliche Dinge zustoßen: auf dem ersten Bild wird er von einem Skateboardfahrer angefahren, der vor ihm hinstürzt, auf dem zweiten Bild krabbelt ein Baby über seine Gitarre und auf dem dritten Bild träumt der Penner von Geld und einer Frau („ich will auch“), während ein Maulwurf von unten seinen Fuß anknabbert. Das Abschlussbild zeigt, wie der Penner auf der Parkbank einschläft, von Geld träumt und es anfängt zu schneien. Während des Zeichnens entwickelte Thorsten diese für ihn lustigen Einfälle nacheinander. Er



und sein Nebensitzer (Osan) amüsierten sich gemeinsam köstlich über ihre jeweiligen Ideen und tauschten sich beim Zeichnen ihres Comics freudig aus, sie machten dabei einen sehr ausgelassenen Eindruck. Für das Betrachten der Fotocollage in der „neuen Gruppe“ meldete Thorsten sich freiwillig. Auf die Frage, wie er sich in dieser Situation fühlen würde, antwortete er: „Scheiße. Weil die mich alle angucken.“ Er wählte als Smiley-Gesichter „schrecklich, elend, hilflos, verzweifelt“ und „erschrocken, entsetzt“, entschied sich beim Betrachten des Comicbildes dann für das erste Gesicht („schrecklich“) als Symbol für sein Gefühl. Auf dem entsprechenden Comicbild (s. Comic nächste Seite, Bild 2) wird in den Denkblasentexten und -bildern (die er den vorgefertigten Texten als Ausdrucksmittel vorzieht) deutlich, dass er der Situation am liebsten entfliehen möchte (in Gedanken rennt er dort aus dem Schulgebäude). Die „Flucht“ zu suchen scheint eine Strategie zu sein, die er im Schulalltag häufig anwendet, denn – wie mir seine Klassenlehrerin mitteilte – hat er sehr viele Fehltage und bleibt dem Unterricht oft ohne triftigen Grund fern. Thorsten kam auch zu den letzten drei Projekt-Doppelstunden nicht mehr und konnte sein Comic in der Gruppe nicht fertig stellen. Der weitere Verlauf findet sich in dem nachfolgend abgedruckten Protokoll beschrieben:

Comic über mich Die neue Gruppe



Protokoll aus der Einzelarbeit mit Thorsten

Weil Thorsten aus verschiedenen Gründen (Krankheit, „Vergessen“) die letzten drei Nachmittags-Doppelstunden der Projekteinheit „Kunst über uns“ im Dezember 2006 versäumt hatte, war er von seiner Klassenlehrerin gefragt worden, ob er diese Zeit nachholen bzw. das unvollendete Comic noch beenden wolle (da ihm sonst das Projekt nicht als „besucht“ im Zeugnis vermerkt werden kann). Er hatte diesem Angebot zugestimmt und war zum vereinbarten Zeitpunkt (Donnerstag nach der großen Pause, als seine übrigen Klassenkameraden bereits vom Unterricht freigestellt waren) zum Treffpunkt vor einem Kleingruppenraum, in dem er ungestört arbeiten konnte, erschienen.

Bei der Begrüßung war Thorsten freundlich und schien interessiert an der Weiterarbeit des Comic. Ich berichtete ihm kurz von dem Fortgang der Projektstunden und drückte mein Bedauern darüber aus, dass er nicht mehr hatte kommen können. Dabei erwähnte ich auch, dass die anderen Projektschüler/innen in seiner Gruppe nach ihm gefragt und ihn vermisst hätten. (Ein Schüler hatte geäußert, ohne ihn sei es nicht mehr so lustig.) Danach schauten wir uns gemeinsam nochmals seine beiden bereits gestalteten Comicbilder der Geschichte an, in der es darum gehen sollte, dass er als Hauptfigur seines Comic plötzlich vor einer neuen Gruppe steht, in der er niemanden kennt. Seine Gedanken und Gefühle in dieser Situation hatte er bereits auf den ersten beiden Bildern festgehalten. Ich zeigte ihm anschließend die Comic-Bilder seiner Gruppenmitglieder (s. folgende Abbildungen), die in Gedankenblasen aufgeschrieben hatten, was sie über Thorsten denken und ihm gegenüber fühlen würden, wenn sie ihn zum ersten Mal sehen und erleben würden – die Ergebnisse hatte er sich aufgrund seines Fehlens nicht mehr ansehen können:





Obwohl keine Namen auf diesen Blättern vermerkt waren, konnte Thorsten genau sagen, wer aus der Gruppe welche Gedanken niedergeschrieben hatte. Die Gedanken und gewählten Comic-Gesichtsausdrücke waren größtenteils positiv („Bestimmt ist er nett.“ „Der muss sehr witzig sein.“ „Oh, der sieht ganz süß aus.“ „Der ist bestimmt arbeitsfähig.“ „Der wird besser als wir sein.“) und bestanden zum Teil auch aus Fragen („Wer ist denn das?“ „Vielleicht ist er schüchtern?“ „Soll ich ihn mögen?“). Thorsten schaute die Comic-Blätter mit Interesse und genau an und kommentierte sie dahingehend, dass er benannte, von wem das entsprechende Blatt sei. Anschließend erklärte ich ihm die weiteren Arbeitsschritte: Das Aufkleben seiner bereits gestalteten Comicbilder auf die große Comicseite, ihre Vervollständigung und die Überlegung hinsichtlich des Ausgangs der Geschichte. Noch bevor ich ihm die entsprechende Bildauswahl für das mögliche Ende der Geschichte vorlegen konnte, äußerte er spontan: „Ich weiß schon, wie die Geschichte ausgeht.“ Ich war etwas überrascht, fragte aber zunächst nicht weiter nach, sondern zeigt ihm die mögliche Bildauswahl, auf der sich auch ein leeres Feld befindet, für den Fall, dass die Schüler/innen ihr Ende der Geschichte selbst zeichnerisch gestalten wollen. Er hörte sich die Erläuterungen an – „Auf dem Bild geht die Geschichte so aus, dass du einen Freund in der Gruppe gefunden hast, auf dem so, dass du dich mit der ganzen Gruppe gut verstehst und auf dem Bild geht sie so aus, dass du allein bist und nur die Gruppe sich gut versteht“ – und er fragte dann: „Darf ich das Ende auch selbst malen?“ Ich bejahte erfreut und fügte hinzu, dass genau dafür ein leeres Feld da sei. Er schien erleichtert darüber und machte sich sofort daran, seine Stifte hervorzuholen. Nach der Ankündigung, dass ich jetzt ins Lehrerzimmer ginge, die Türe aber offen lasse und er mich jederzeit dort rufen könne, verließ ich den Raum und ließ ihn arbeiten.

Als ich nach kurzer Zeit wieder kam, um nach ihm zu sehen, zeigte er mir sein gemaltes Bild (s. Comic-Ende oben). Ich äußerte etwas erschrocken „Das ist ja eine Beerdigung...“ und bat ihn, über das Bild zu erzählen. Er sagte: „Da wird er vom Auto angefahren [hierzu gab es zunächst noch kein Bild]³²¹ und ist tot. Das sind zwei Freunde aus seiner Klasse, sein kleiner Bruder und seine kleine Schwester. Aber das ist erst 2099. Da [er zeigte auf den kleinen Kopf über dem Grab]³²² steigt er zum Himmel auf. Ich bin auch schon mal vom Auto angefahren worden, aber ist nichts passiert.“

Ich hörte mir seine Erzählung still an, ohne sie zu kommentieren. Dann setzte ich mich zu ihm und beschrieb die nächsten Gestaltungsschritte: Die leeren Felder von der Anfangssituation der Geschichte bis zu ihrem Ausgang sollten nun gefüllt werden. Er könne sie entweder selbst zeichnen – ein Bild hatte er bereits dorthin gezeichnet, es zeigte ihn und einen Freund beim Schwimmen [Bild 3] – oder aus dem neuen Heft ausschneiden und aufkleben. Ich legte ihm das Heft vor und sagte, er solle es sich einmal genau durchsehen und alle Bilder ankreuzen, die auf ihn passen. Sie sollten anschließend ausgeschnitten und auf die leeren Felder des großen Comicbogens geklebt werden. Ich ließ ihn wieder für sich arbeiten, und als ich wiederkam, sagte er, er habe nur zwei Bilder gefunden, die auf ihn passen würden. Er hatte sie bereits ausgeschnitten und fragte, ob er – nachdem er sie eingeklebt hätte – wieder eigene Bilder zeichnen dürfe. Ich stimmte zu und ließ ihn weiterarbeiten.

Er rief mich nach kurzer Zeit und sagte, das Comic sei fertig. Ruhig neben ihm sitzend bat ich ihn, mir nun die Geschichte zu erzählen. Wir begannen ganz am Anfang, er kommentierte die Bilder: Da sei „der“ neu in der Gruppe [Bild 1], hier seien sie beim Schwimmen [Bild 3]. Die beiden nächsten Bilder kommentierte er nicht, er ließ mir nur Zeit, sie anzusehen. Beim nächsten selbst gestalteten Bild [Bild 6] äußerte er, da würde der Ball rein gehen [als Fortsetzung von Bild 5], da seien sie auf einer großen Schaukel [Bild 7], da liege „der“ im Zimmer und oben laufe der Fernseher, „der“ träume vom Fernsehschauen [Bild 8]. Ich machte ihn an dieser Stelle darauf aufmerksam, dass das Comic ja eigentlich von ihm selbst handeln solle, worauf er zustimmte und sich verbesserte: „Da liege ich im Zimmer und träume vom Fernsehschauen.“ Beim nächsten Bild [Bild 9] sagte er „Da passiert der Unfall und

³²¹ Anm. d. Verfasserin

³²² Anm. d. Verfasserin

hier [Bild 10] kommt der Krankenwagen und die bringen mich ins Krankenhaus. Da ist ganz viel Blut und vier Jahre später ist meine Beerdigung.“ Ich schaute noch einmal genau auf den Grabstein und sagte: „Ach, die ist aber erst 2099, bis dahin ist noch viel Zeit, da bist du ja sehr alt, wenn du stirbst.“ Er sagte: „Ja, wie alt bin ich da ...“ Er versuchte zu rechnen, aber es gelang ihm nicht recht und er schien verwirrt. Ich fragte: „Wie lange nach dem Unfall ist das denn?“ und er sagte: „Vier Jahre danach...“ und schrieb es, wie um es zu betonen, sogleich auf das Blatt und strich den vorgeschriebenen Text „nach vier Wochen“ durch.

Dann fragte er, ob er nun gehen könne, denn sein Bus würde gleich fahren, den könne er noch erwischen, wenn er sich beeile. Da ein Orkan für ganz Deutschland angekündigt war, stürmte es bereits sehr. Ich stimmte zu, dass er nun schnell seine Sachen packen und sich auf den Weg zum Bus machen könne. Dominik machte nun einen hektischen Eindruck und beeilte sich sehr, um den Bus noch zu erreichen.

Da mich die Darstellung Thorstens eigener Beerdigung erstaunte und beunruhigte, protokollierte ich die Sitzung umgehend und händigte sie der Klassenlehrerin aus, die ich um einen Gesprächstermin bat. Wir beschlossen daraufhin gemeinsam, ein Gespräch mit dem Familienhelfer und der Mutter in die Wege zu leiten (welches momentan noch ansteht) und diese – falls Thorsten einverstanden sein würde – von der Zeichnung zu informieren, die möglicherweise eine Ankündigung oder einen Hilferuf beinhalten könnte und es nicht zu verantworten wäre, dem nicht nachzugehen. Zuvor allerdings sollte in einem Einzelgespräch mit Thorsten geklärt werden, ob er seine Zustimmung geben würde, die Zeichnung zu zeigen. Bei diesem Gespräch signalisierte er mir sein Einverständnis und schien nicht erstaunt darüber, als ich ihm sagte, mich habe die Zeichnung beunruhigt und ich hätte mir Sorgen gemacht. Auf meine Frage hin, ob er öfter über den Tod nachdenke, sagte er „Nein, eigentlich nicht“ und berichtete, die Idee sei ihm „einfach so“ gekommen. Nach einer Gesprächspause fügte er hinzu, dass sein Onkel vor Kurzem ganz plötzlich gestorben sei, über Nacht – am Morgen habe man ihn tot in seinem Bett gefunden. Diesen Onkel habe er sehr gemocht, es sei sein Lieblingsonkel gewesen. Mehr äußerte er nicht.

Aus der Beobachtung, dass Thorsten sich mit seiner Darstellung weit über den ursprünglichen thematischen Kontext der Geschichte hinaus bewegte, ließen sich verschiedene Vermutungen ableiten: Einerseits könnte es darauf hindeuten, dass die

Beschäftigung mit dem Thema „Tod“ für ihn momentan eine wichtigere Bedeutung hat als die Beschäftigung mit seiner Position innerhalb einer sozialen Gruppe und er mit der Gestaltung Geschehnisse verarbeitet oder damit (gezielt) auf seine innere Auseinandersetzung damit hinweist – andererseits ist es möglich, dass er durch den gewählten Verlauf und Ausgang der Geschichte einer eigenen Auseinandersetzung mit seinem Verhalten in einer Gruppe aus dem Weg geht und sie vermeidet, davon ablenkt. Abgesehen von diesen und anderen Ergründungsversuchen, die an dieser Stelle weiter geführt werden könnten, lässt sich sagen, dass Thorstens soziales Selbstkonzept in einer Situation mit einer „neuen Gruppe“ eher negativ geprägt ist und diese Situation für ihn offensichtlich angstbesetzt ist. Auch lässt sich sagen, dass er sich selbst aus einem großen Spektrum von Auswahlmöglichkeiten insgesamt sehr wenige Verhaltensweisen aus einem sozialen Kontext zuschreibt und an sich selbst wahrnimmt.

Beobachtungen und Gestaltungsergebnisse aus der 3. Gruppe:

Die dritte Gruppe wurde mir von Kollegen/innen als „schwierige“ Gruppe angekündigt, da sie insgesamt weniger motiviert sei und zwei der Schüler/innen ein auffälliges Verhalten zeigen würden. Die Gruppe, bestehend aus 3 Schülerinnen und 4 Schülern, kam mir als Gesamtes sehr inhomogen vor und ich konnte nur wenige soziale Bezüge und freundschaftliche Kontaktaufnahmen zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern erkennen. Es schienen sich größtenteils nur lose, zweckdienliche Arbeitsbündnisse gebildet zu haben. Eine Schülerin, die aufgrund eines integrativen Unterrichtsversuchs seit längerer Zeit auf Probe die Förderschule besucht und möglicherweise in die Schule für Geistigbehinderte umgeschult werden wird, wurde von der Gruppe stark ausgegrenzt. Eine weitere Schülerin, die zu Schuljahresbeginn neu eingeschult worden war, fand in der Gruppe aufgrund ihrer unhöflichen und unangemessenen Umgangsformen, die die anderen Schüler/innen offensichtlich als unangenehm und peinlich empfanden und sie zu verbessern versuchten, keinen Anklang. Ein Schüler aus der Gruppe hatte große Mühe, seine Ungeduld, sein Desinteresse und seine inneren Widerstände gegen Schulunterricht im Allgemeinen zu verbergen. Andere Schüler/innen dagegen zeigten eine positive Haltung dem Unterricht gegenüber, arbeiteten interessiert und diszipliniert mit – auch wenn ihre Arbeitsfreude und Aktivität offensichtlich durch die Haltung der beschriebenen beiden Schüler/innen und dadurch veränderte Unterrichtsatmosphäre

gedämpft und beeinträchtigt wurde. Während die Phasen des selbständigen Zeichnens und Gestaltens sowie Unterrichtsgespräche über das Comic, über die Situation in der neuen Gruppe und auch über Gefühle und Verhaltensweisen positiven Anklang fanden und hier auch die „schwierigen“ Schüler/innen sich rege und interessiert am Unterricht beteiligten, gestalteten sich alle Phasen, in denen gelesen wurde – also auch das gemeinsame Lesen von Sprechblasentexten und der Texte im Selbstauskunftsheft – als äußerst schwierig, da – wie sich herausstellte – die beiden „auffälligen“ Schüler/innen gar nicht bzw. nur mit Mühe lesen konnten, sich die Lesetexte anfangs vom Nachbarn leise vorflüstern ließen und später das Lesen ganz verweigerten. Ihre spürbaren Widerstände lösten sich in dem Moment auf, als ich zur Sprache brachte, dass keiner zum Lesen gezwungen werde und sie sich nicht am Vorlesen beteiligten müssten, wenn sie dies nicht wollten. Dies nahmen sie mit großer Erleichterung auf und ließen es gerne zu, dass ich mich bei der Auswahl der Comicbilder als dem Selbstauskunftsheft zu ihnen setzte, um das Heft gemeinsam mit ihnen anzuschauen und ihnen die Texte der Bilder vorzulesen. Beim Erstellen des Heftes zeigten einige Schüler/innen aus der Gruppe große Freude, Bereitschaft und Motivation – wohingegen die eben bereits genannten Schüler/innen verbalen Unmut äußerten und erst nach einigen Ermutigungen von meiner Seite die Geduld und Ausdauer aufbrachten, um das Heft fertig zu stellen. Die Präsentation und Auswertung der Gestaltungsergebnisse fand zum Teil im Sitzkreisgespräch statt, zum Teil wagte ich es auch in dieser Gruppe, die Anregung zu geben, ein Heft im Rollenspielverfahren zu präsentieren und es als „Drehbuch“ für szenische Darstellungen zu nutzen. Die Hemmungen der Schüler/innen, sich vor der Gruppe als Rollenspieler zu präsentieren, waren erwartungsgemäß hoch – auch bei dem Experiment, den „ersten Eindruck“ der anderen über die eigene Person einzuholen, hatte sich nur ein einziger Schüler freiwillig gemeldet. Doch nach einigen Ermutigungen erklärten sich zwei Schüler/innen dazu bereit, zusammen mit mir ein paar Szenen aus zwei Comic-Heften nachzuspielen, und die Bereitschaft dazu wuchs im Verlauf dessen auch bei anderen Schüler/innen. Infolge der unterschiedlichen Bewertungen der Verhaltensweisen durch die Schüler/innen kam es am Ende dieser letzten Doppelstunde zu einem interessanten Meinungsaustausch, bei dem die Wertungen argumentativ begründet wurden und sich bei derjenigen Schülerin, die durch häufig unhöfliche und unangemessene

Umgangsformen auffiel, offensichtlich eine echte Überraschung hinsichtlich ihres Wirkens auf andere einstellte.

Die Betrachtung der Gestaltungsergebnisse und Beobachtungen erfolgt nun hier:

Bernd:

Bernds freies Comic zeigt eine Fußballszene, an der zwei Spieler beteiligt sind: der lachende Spieler gibt dem eingebildeten Spieler den Ball ab, dieser dribbelt und dribbelt und spielt den Ball dem anderen Spieler nicht mehr zu, als dieser ruft: „Pass“, sondern er will selber das Tor machen. Den Kommentaren während des Gestaltungsvorgangs ließ sich entnehmen, dass Bernd dabei das Verhalten eines Mitschülers beschrieb, den auch sein Nebensitzer zu kennen schien, der wissend lachte und sagte: „Ich weiß, wen du meinst“,

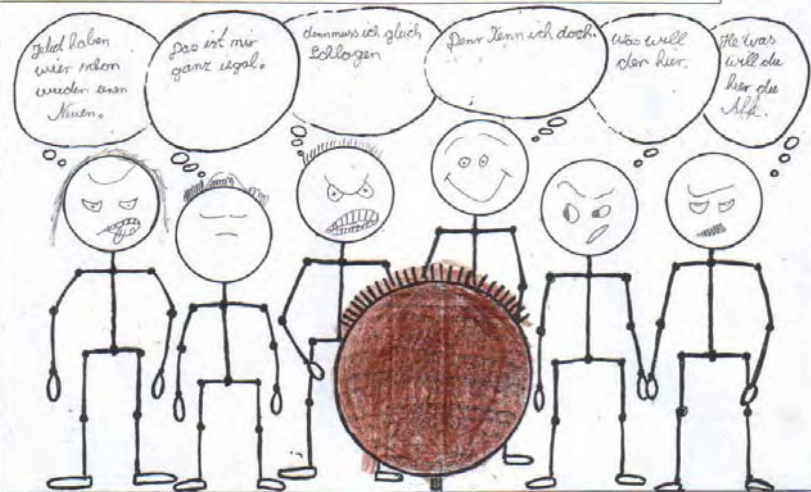


als Bernd sein Comic vorstellte. Beim Hineinversetzen in die Situation mit der „neuen Gruppe“, wofür sich Bernd freiwillig meldete, gab er zuerst an, die Situation wäre „komisch“ für ihn, weil die ihn alle angucken, aber dennoch würde er sich sicher fühlen. Er wählte das Smiley-Gesicht „fröhlich, gut gelaunt“. An Gedanken gingen ihm durch den Kopf, „wie alt die wohl sind“, „was die machen wollen“ und er wäre „neugierig auf die“. Auf dem entsprechenden Comicbild (s. nächste Seite, Bild 2) kommen diese ambivalenten Gefühle in den Gedankenblasen ebenfalls zum Ausdruck: einerseits die aufgeschlossene, neugierige und zuversichtliche Haltung – die auf ein positives Selbstkonzept in einer solchen sozialen Situation schließen lassen – andererseits auch ein Schreckmoment und Hilflosigkeit. Aus den ausgewählten Comicbildern des Selbstauskunftshefts geht hervor, dass Bernd sich selbst viele positive soziale Verhaltensweisen zuschreibt, die zum Gewinn und Erhalt einer Freundschaft führen, und im anschließenden Auswertungsgespräch wurde deutlich, dass er sich selbst sicher und überzeugt davon ist, mit diesem Verhalten zu seinem gewünschten Ziel zu kommen, und die anderen aus der Gruppe dies ebenso einschätzen.

Comic über mich Die neue Gruppe

... ich betrete das Gebäude, suche den Raum und auf dem Gang stehen sie plötzlich alle vor mir: **meine neue Gruppe!!!**

1



... ich schaue sie an, **Sie schauen mich an...**

2



In den kommenden Tagen mit der neuen Gruppe tue ich oft Folgendes:



Wilma:

Wilmas freies Comic zeigt keine Geschichte in sequenzieller Abfolge, sondern nur einzelne, unterschiedliche Figuren, an denen sie die Wirkung der Gesichtsausdrücke und Körperhaltungen erprobt. Sie musste zu diesen Versuchen stark ermutigt werden, schätzte sie selbst als wenig gekonnt ein, lachte während des Gestaltens über ihr geringes Zeichenvermögen und gab an, keine Lust zu haben. Bei der Präsentation ihres freien Comic musste sie oft lachen,



erläuterte es so: „Also, die ist doch ein Mädchen, die ist eingebildet [Bild 1]. Und die wollen Schlägerei wegen ... wer kriegt sie [Bild 2 und 3] ...Und die sagt: ‚Das juckt mich nicht‘ [Bild 4], weil, die guckt nur zu, weisch.“ Schon während ein anderer Mitschüler die Situation vor der „neuen Gruppe“ durchspielt, äußert Wilma: „Ich hätt’ keine Angst. Ich würd’ fragen: ‚Wo is’ meine Lehrerin?“ In der Situation vor der „neuen Gruppe“, die sie sich freiwillig vor den Mitschüler/innen ansieht, äußert sie ebenfalls zunächst: „Ich würde die fragen: ‚Wo is’ meine Lehrerin?“ Auf die Frage, wie sie sich fühlen würde, sagt sie: „Stress, also ich hätt’ Stress.“ Als Gesichtsausdruck wählt sie „misstrauisch, unsicher, vorsichtig“. In dem entsprechenden Comicbild (s. Bild 2) drückt sie in den Denkblasentexten ambivalente Gefühle aus: Desinteresse und eine ablehnende Haltung der neuen Gruppe gegenüber kommen ebenso zum Ausdruck wie eine selbstsichere, extravertierte Haltung, gleichzeitig Schüchternheit und bereits eine einfache Lösungsstrategie, nämlich nach einer Information zu fragen. Die Denkblasentexte auf dem Comicbild zum Perspektivwechsel (s. Bild 1) zeigen, dass Wilma gut über einen Aspekt ihres Fremdbilds Bescheid weiß: andere halten sie für „voll eingebildet“ und „hochnäsig“ – wie sich vor allem am Ende der Einheit in der Rollenspielpräsentation deutlich herausstellt – und diese Gedanken lässt sie auch die Schüler/innen der neuen Gruppe denken. Neben einigen sozialen Verhaltensweisen, die für freundschaftliche Beziehungen wichtig sind, schreibt sie sich auch aggressive Verhaltensweisen zu – die sowohl Mitschüler/innen als auch Lehrer/innen im Schulalltag an ihr wahrnehmen, ebenso die Bereitschaft zu riskanten, sozialunverträglichen Handlungen. Zwei Bilder deuten auf ein negatives Selbstkonzept hinsichtlich verbaler, kommunikativer Fähigkeiten hin. Über die Einschätzung der Gruppenmitglieder, dass einige Verhaltensweisen unsympathisch

wirken (obere Reihe, 3. Bild; untere Reihe, 1. und 4. Bild) ist Wilma sehr überrascht und will die Begründung wissen, woraufhin viele der Schüler/innen sich äußern: „Man kann das auch freundlich sagen“, „Das ist nicht cool, sie blamiert die auf der einen Seite“. Auch verblüffen Wilma die negativen Antworten der Gruppenmitglieder auf die Frage, ob sie mit ihrem Verhalten eine/n Freund/in gewinnen kann: „Nein, überhaupt nicht, nie im Leben, da sagen die: ‚Hau ab, hau ab!‘“ äußert ein Schüler. Als Wilma nach dem Grund fragt, platzen einige Schüler/innen direkt

Comic über mich Die neue Gruppe

... ich betrete das Gebäude, suche den Raum ... und auf dem Gang stehen sie plötzlich alle vor mir: **meine neue Gruppe!!!**



... ich schaue sie an. Sie schauen mich an....



heraus: „Sie ist viel zu eingebildet.“ Eine andere Schülerin äußert: „Also, wenn sie jemanden findet, der genau so ist, dann schon, aber sonst nicht.“



Antonio:

Antonios freies Comic ist von einer bestimmten Zeichentrickschule im Fernsehen inspiriert, aus der er eine Szene nachgestaltet hat: Die Figur auf dem ersten Bild sendet „Feuerwellen“ aus und bedroht damit die Figur auf dem zweiten Bild. Auf dem dritten Bild taucht der Retter auf, der nun seinerseits Feuerwellen auf den Angreifer schickt, um den Angegriffenen zu beschützen. Es ist anzunehmen, dass die „Retter“-Szene Antonio beeindruckt hat, da er sie für seine Gestaltung auswählte. In der Situation vor der „neuen Gruppe“, für die er sich gleich als erster freiwillig meldete,



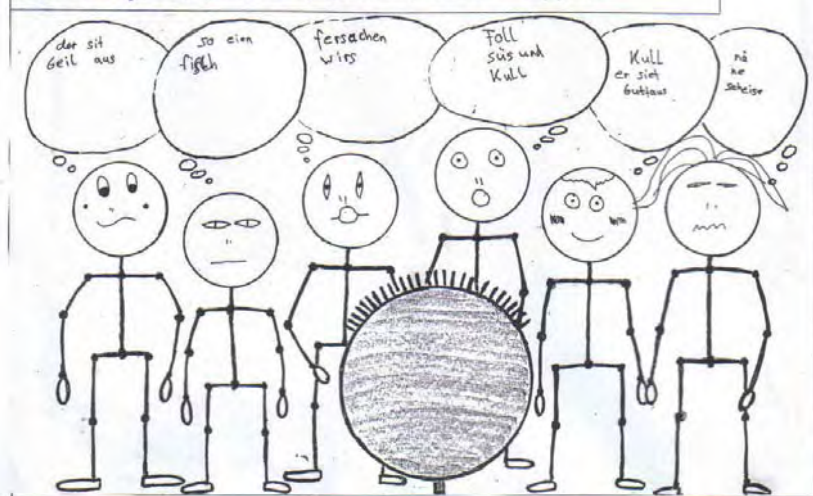
schwankte er zwischen den „Smiley-Gesichtern „angekotzt, angeekelt“ und „wütend“. Er entschied sich für das zweite und äußerte spontan, dass er sagen würde: „Kuck mich nicht so an oder ich geb’ dir ein Brett!“³²³ Als Gedanken, die er in dieser Situation hätte, gab er an: „Die seh’n alle aus wie Fische.“ Er fügte an: „Ich wollte noch sagen ... wo ich in meine Klasse neu gekommen bin, da haben die mich auch so angekuckt, aber da hab ich voll viele davon gekannt.“ Die, die er nicht gekannt habe, erzählte er, habe er am Anfang nicht leiden können, aber jetzt könne er die auch leiden, bis auf einen. Antonios aggressive Gefühle deuten darauf hin, dass er sich der Situation hilflos ausgeliefert vorkäme und der Gruppe gegenüber eine feindselige Haltung einnehmen würde, sich selbst hier keine positive Rolle spielen sehen würde. Den Äußerungen auf dem Comicbild (Bild 2) zum Fremdbild lassen vermuten, dass Antonio ein positives Selbstkonzept hinsichtlich seines Äußeren ausgebildet hat („Der sieht geil aus“, „Voll süß und cool“, „Cool, er sieht gut aus“) und die ausgewählten Bildchen aus dem Selbstauskunftsheft zeigen, dass er sich viele soziale Verhaltensweisen zuschreibt, die für freundschaftliche Bindungen wichtig sind. Im Selbstauskunftsheft hat Antonio weitere Verhaltensweisen angekreuzt, die Aggressivität zeigen, er hat diese jedoch nicht auf dem Comic eingeklebt – möglicherweise deshalb, weil er selbst annimmt und einschätzt, dass diese Verhaltensweisen nicht zum gewünschten Ziel führen würden.

³²³ im Sinne von: „oder ich hau dir eine rein!“ (Anm. d. Verfasserin)

Comic über mich Die neue Gruppe

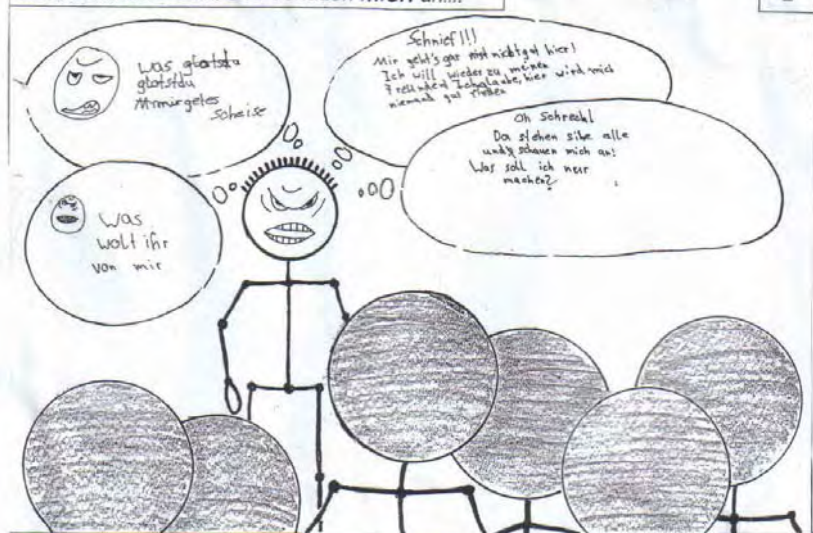
... Ich betrete das Gebäude, suche den Raum ... und auf dem Gang stehen sie plötzlich alle vor mir: meine neue Gruppe!!!

1



... ich schaue sie an. Sie schauen mich an...

2



Ich tue viel für mein Aussehen, damit ich bei anderen gut ankomme und auf andere anziehend wirke.



Ich fahre zu schnell auf der Haut, wenn mich jemand kritisiert.



Beim Sport oder in anderen Fächern möchte ich etwas so gut können, dass mich alle bewundern.



Ich traue mich in der Gruppe zu sagen, was ich für richtig halte, auch wenn die anderen anderer Ansicht sind.



Wenn ich ein Hobby habe oder weiß, was „Fun“ macht, lade ich andere ein, mit mir mitzukommen.



Ich wehre mich, wenn andere sich böswertig über mich lustig machen wollen.



Ich gebe zu, wenn ich mich jemandem gegenüber blöd verhalten habe, und entschuldige mich.



Wenn andere ein Problem haben, helfe ich ihnen zu und versuche ihnen dabei zu helfen, es zu lösen.



Ich bin aufgeschlossen und interessiere mich für andere.



Ich frage andere, ob sie mit mir was unternehmen möchten.



Ich werbe andere ab und mach mich gerne über sie lustig.



Ich bin so empfindlich! Wenn jemand über mich lacht, das überlebe ich nicht!



Halira:

Halira stellt in ihrem freien Comic ein Mädchen dar, das tanzt, und in der letzten Szene einen Basketball an den Kopf bekommt. Es ist anzunehmen, dass das Tanzen in ihrer momentanen Lebenswelt für sie eine große Bedeutung hat. Bei dem von ihr gewählten, pointierten Ende könnte Selbsthumor zum Ausdruck kommen oder eine innere Ablehnung gegenüber Mädchen, die sich auf der Tanzfläche zu exponiert verhalten, möglicherweise stellt die Szene auch ein



Erlebnis dar, das sie lustig fand. Während des Betrachtens der Fotocollage von sich in der „neuen Gruppe“ gibt sie an, sie würde sich „ängstlich“ fühlen, weil die „alle so kucken, als ob ich was gemacht hab“. Sie würde denken: „Ob ich mit denen klar komm’?“ In dem entsprechenden Comicbild (s. nächste Seite, Bild 2) drückt sie starke Ängstlichkeit und Unsicherheit in den Denkblasentexten aus, was auf ein weniger positiv ausgebildetes Selbstkonzept in dieser sozialen Situation hinweist. Auf dem Comicbild (Bild 1) zum Fremdbild wird ersichtlich, dass Halira glaubt, die anderen würden sie möglicherweise für eingebildet, aber vor allem für schüchtern, ängstlich und redeängstlich halten – Verhaltensweisen, die sie vermutlich an sich selbst erkennt und sich selbst in dieser Situation zuschreibt. Aus dem Selbstauskunftsheft wählt sie positive soziale Verhaltensweisen, die sich für den Beginn und Erhalt einer Freundschaft eignen. Erstaunlich ist, dass sie glaubt, für nicht hübsch gehalten zu werden (s. obere Reihe, Bild 5), da sie ein sehr hübsches Äußeres hat, obgleich sie tatsächlich nie geschminkt in die Schule kommt.

Comic über mich Die neue Gruppe

... ich betrete das Gebäude, suche den Raum und auf dem Gang stehen sie plötzlich alle vor mir: **meine neue Gruppe!!!**

1



... ich schaue sie an. **Sie schauen mich an...**

2



Alina:

Alina stellt sich in ihrem freien Comic, für das ihr lange eine Idee fehlt, auf dem ersten Bild als Fußballspielerin dar. Auf dem zweiten Bild taucht ein anderes Mädchen auf, das traurig ist und dem sie sich auf dem letzten Bild in freundlicher Gestik zuwendet. Inhaltlich kann die Geschichte, die Alina darstellen möchte, nicht völlig erschlossen werden, und sie äußerte sich auch verbal nicht weiter dazu. Alina gibt an, dass es ihr in der Situation mit der neuen Gruppe, in die sie sich freiwillig vor den Mitschülern/innen hineinversetzt, „ein bisschen“ gut gehen würde und sie die

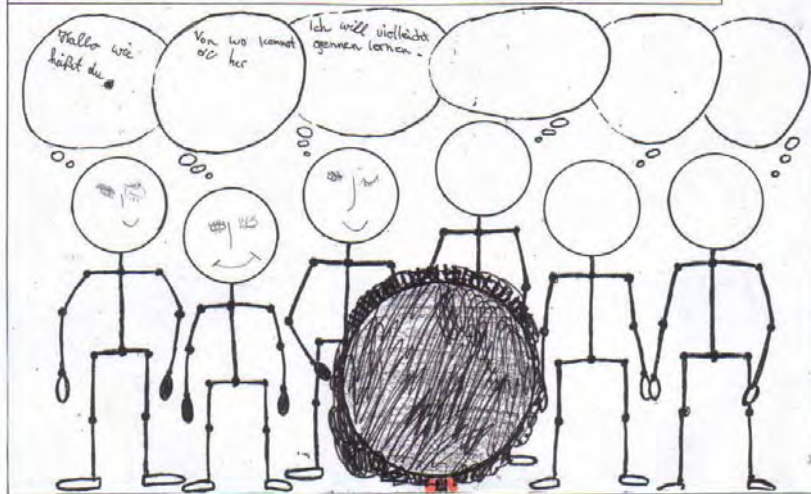


Situation „nicht schlimm“ fände. Sie wählt das Gesicht „interessiert, freundlich, aufgeschlossen“. Auch die Denkblasentexte auf dem entsprechenden Comicbild (s. nächste Seite, Bild 2) drücken eine aufgeschlossene und sichere Haltung in dieser Situation aus, gleichzeitig zeigt sich bereits eine Lösungsstrategie („Ich frage zuerst, wie die heißen, und dann, wo der Lehrer ist“) und eine wehrhafte Haltung, falls jemand sich feindselig verhält. Auf dem Comicbild zum Perspektivwechsel (Bild 1) hat Alina keine der Personen negative Gedanken denken lassen, sondern ebenfalls nur ihr gegenüber positiv gestimmte, ihr im Guten zugewandte Personen skizziert. Dies deutet möglicherweise auf eine unrealistische Wahrnehmung anderer und auf ein Fremdbild hin, das nicht den Gegebenheiten entspricht – oder darauf, dass Alina die negative Haltung mancher Schüler/innen ihr gegenüber, die während der Projekteinheit ganz offensichtlich wurde, nicht wahrhaben oder nicht darstellen möchte. Mit den ausgewählten Bildern aus dem Selbstauskunftsheft zeichnet Alina ein Bild von sich, das sehr viele soziale Verhaltensweisen enthält, die für den Erwerb und Erhalt einer Freundschaft wichtig sind. Einige davon (z.B. Bild 8 und Bild 10) entspringen möglicherweise einer Wunschkonstruktion und sind für Alina im schulischen Umfeld sicherlich nicht leicht umsetzbar.

Comic über mich Die neue Gruppe

... ich betrete das Gebäude, suche den Raum ... und auf dem Gang stehen sie plötzlich alle vor mir: **meine neue Gruppe!!!**

1



... ich schaue sie an. **Sie schauen mich an...**

2



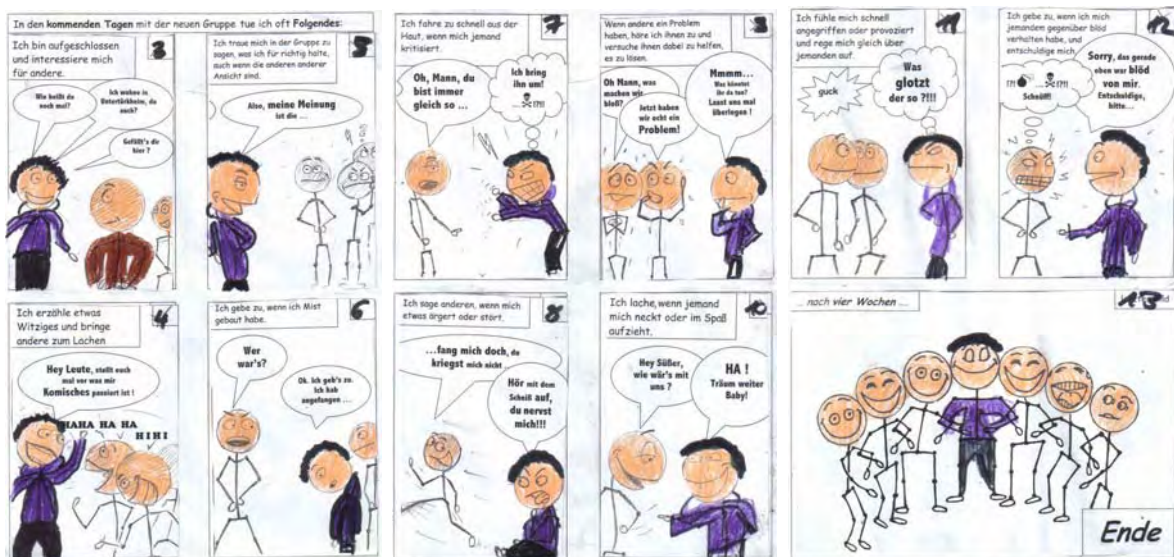
Irol:

Irol stellt auf seinem freien Comic eine Basketballszenen dar, bei dem zuerst der Gegner den Korb verfehlt und er selbst später einen Korb wirft und das Spiel für die eigene Mannschaft entscheidet. Es ist anzunehmen, dass diese Szene, die möglicherweise einem echten Erlebnis entspricht, in Irol positive Gefühle hervorgerufen hat oder hervorrufen würde, und er sie deshalb auswählt, weil sie ihn in einer erwünschten Rolle zeigt. In der Situation vor der „neuen Gruppe“ würde er sich „schüchtern“ fühlen. In den



Denkblasen auf dem entsprechenden Comicbild (s. nächste Seite, Bild 2) kommt Zurückhaltung und Redeängstlichkeit zum Ausdruck. („Ich rede lieber nicht, bis eine Lehrerin kommt.“) Auf dem Bild zum Perspektivwechsel (Bild 2) skizziert Irol eine bunte Vielfalt an Gedanken und Haltungen von anderen, die darauf hin deutet, dass Irol sich darüber bewusst ist, dass er in einer solchen Situation mit ganz unterschiedlichen Gefühlen und Reaktionen von anderen rechnen muss, die möglicherweise positiv ausfallen, möglicherweise aber auch dahin gehen, dass er ausgelacht werden könnte. Die ausgewählten Bilder aus dem Selbstauskunftsheft zeigen, dass er sich sehr viele soziale Verhaltensweisen zuschreibt, die für den Gewinn und Erhalt einer Freundschaft bedeutsam sind. Äußerungen aus der Diskussion, bei der er zum Beispiel die Verhaltensweise „Hilfe anbieten“ als negativ und unsympathisch bewertet hat, weil das „angeberisch“ und „einschleimend“ ist, lassen darauf schließen, dass Irol sich viele Gedanken darüber macht, wie er sich gegenüber anderen verhalten muss, damit er als sympathisch gilt und nicht als „Schleimer“ oder „Angeber“ ausgegrenzt wird.

Comic über mich Die neue Gruppe



Mustafa:

Mustafa erzählt in seinem freiem Comic von zwei Männern in einer Cafeteria: Der eine Mann hat einen Kaffee in der Hand, der fällt ihm herunter. Der Mann, der am Tisch sitzt, bekommt den Kaffee auf den Kopf und wird wütend, der andere bekommt Angst. Beim Hineinversetzen in die Situation vor der „neuen Gruppe“, für die er sich freiwillig meldet, sagt er spontan, er würde einfach „durch die durchgehen“ und vielleicht sagen: „Ich such’ mein neues Klassenzimmer“. Auf die Frage nach seinem Gefühl antwortet er: „schüchtern“. Denken würde er: „Die sollen mich nicht so angucken!“ Er

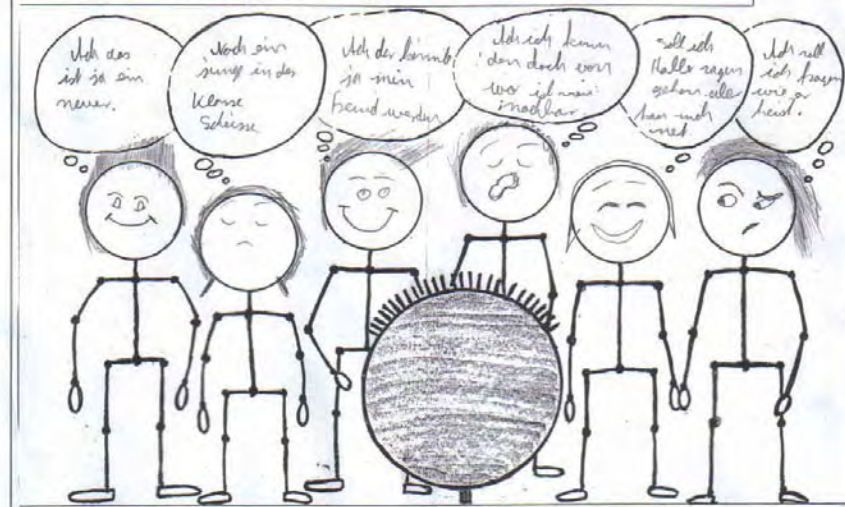


wählt zwei Smiley-Gesichter zur Auswahl: „interessiert, freundlich, aufgeschlossen“ und „schüchtern“, entscheidet sich dann für das zweite und meint, es würde passen, aber er würde auch „bisschen lächeln“. Auf dem entsprechenden Comicbild (s. nächste Seite, Bild 2) kommen diese beiden Gefühlslagen in den Denkblasentexten ebenfalls zum Ausdruck: Schüchternheit auf der einen Seite, aber auch Neugier und Interesse auf der anderen Seite sowie eine positive Meinung von sich, was die Fähigkeit angeht, Gespräche zu beginnen und zu gestalten („Ich habe immer gute Einfälle, wie ich jemanden ansprechen kann.“). Auch deutet der Text auf vorhandene Strategien („Ich geh mal zur Lehrerin und frag ...“, „Ich werd gleich mal einen fragen, woher er kommt und was er so macht.“). Auf dem Bild zum Perspektivwechsel (Bild 2) wird deutlich, dass Mustafa die Personen in der neuen Gruppe nicht als ihm gegenüber feindlich gesonnen ansieht, sondern sich vorstellen kann, dass auch sie Schwierigkeiten haben ihn anzusprechen oder vielleicht ebenfalls schüchtern sind. In den gewählten Bildchen aus dem Selbstauskundschaftsheft wird die Selbstwahrnehmung viele soziale Verhaltensweisen deutlich, die für freundschaftliche Beziehungen wichtig sind, aber auch die Wahrnehmung von aggressiven Verhaltensweisen bzw. leichter Erregbarkeit bei Kritik durch andere.

Comic über mich Die neue Gruppe

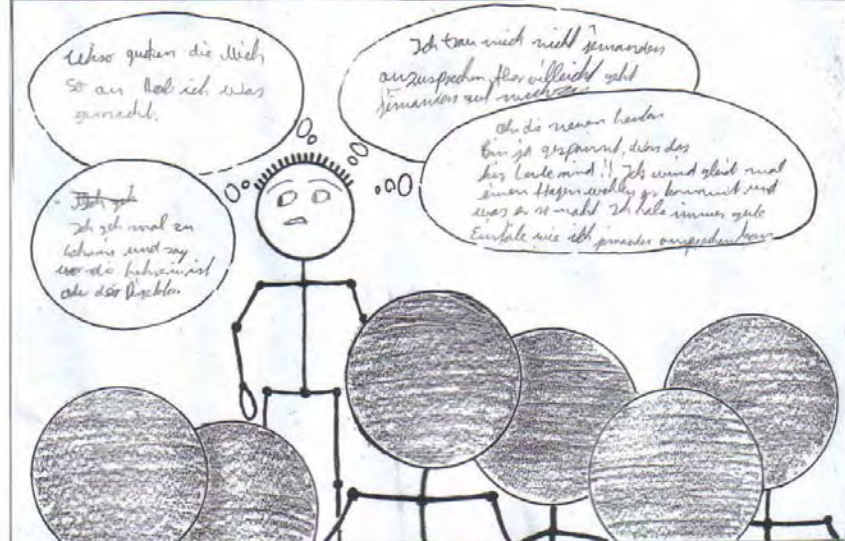
... ich betrete das Gebäude, suche den Raum und auf dem Gang stehen sie plötzlich alle vor mir: **meine neue Gruppe!!!**

1



... ich schaue sie an. **Sie schauen mich an...**

2



3.2. Beispiele sonderpädagogischer Förderung im Rahmen therapeutisch orientierter künstlerischer Gestaltungsformen

Die in diesem Abschnitt beschriebenen Beispiele von Gestaltungsprozessen, die innerhalb der Schulpraxis durchgeführt wurden, verstehen sich nicht als Umsetzung eines bereits entwickelten Modells, das Ablauf und Methodik der Gestaltungsarbeit fest vorschreibt. Sie sind nicht nach einem bestehenden festen modellhaften Ansatz ausgerichtet worden, sondern greifen einzelne Impulse aus den in Kapitel 2.5.2 dargestellten kunsttherapeutischen Ansätzen heraus und orientieren sich an den möglicherweise für die Pädagogik nutzbar zu machenden Funktionen der gestalterischen Arbeit. Sie berücksichtigen die in Kapitel 2.5.4 beschriebenen Rahmenbedingungen der therapeutisch orientierten Gestaltungsarbeit, bewegen sich in diesem Rahmen aber frei, indem sie methodische Arbeitsweisen aus verschiedenen kunsttherapeutischen Ansätzen, die als weitgehend „ungefährlich“ im Sinne möglicher schadhafter Auswirkungen eingestuft wurden, exemplarisch umsetzen und diese auf ihre Eignung in dem speziellen situativen Kontext erproben. Die dort gemachten Beobachtungen und Erkenntnisse erheben dabei keinerlei Anspruch darauf, als repräsentative Aussagen gelten zu können, was ihre Gültigkeit in anderen Kontexten betrifft. Auch verstehen sich die beschriebenen Vorgehensweisen nicht als Entwurf neuer, pädagogisch einsetzbarer und kopierbarer Modelle, sondern eher als erste, „tastende“ Versuche in Hinblick auf die Nutzbarmachung gestalterischer Funktionen für die Schulpraxis. Sie lassen sich jedoch den im vorigen Kapitel herausgearbeiteten schulischen *Formen* therapeutisch orientierter Gestaltungsarbeit zuordnen: das erste Beispiel entspricht der pädagogischen Form einer *Einzelförderung, die Impulse aus der Kunsttherapie aufgreift*, das zweite Beispiel ließe sich wohl unter der von Richter beschriebenen Form des *therapeutisch gestützten Kunstunterrichts* einordnen.

3.2.1. Beispiel einer Einzelförderung an der Schule für Lernbehinderte

Die folgenden Bildbeispiele aus einer kunsttherapeutisch orientierten Gestaltungsarbeit entstanden im Rahmen einer Einzelförderung an einer Schule für Lernbehinderte. Die Einzelförderung bezog sich auf die neunjährige Schülerin

Jalina³²⁴, die, Berichten der Klassenlehrerin zufolge, vor allem im Sozial- und Arbeitsverhalten große Schwierigkeiten zu haben schien. Sie könne nicht alleine für sich arbeiten, suche stets den Kontakt zu Erwachsenen, die sie um Hilfe bitte, lasse sich sehr stark durch andere Kinder ablenken und achte in übersteigertem Maße auf deren Verhalten, teilte mir die Klassenlehrerin zu Beginn eines Praktikums mit, das ich dort absolvierte. Im Verlaufe dieses Praktikums, bei dem ich Jalina besser kennen lernte und sich durch die häufige Zusammenarbeit während der Unterrichtsstunden ein vertrautes Verhältnis zwischen uns entwickelte, fand ich diese Aussagen bestätigt: Jalina hatte große Mühe damit, längere Zeit selbstständig und konzentriert zu arbeiten. Sie versuchte sich ständig Rückmeldungen von der Klassenlehrerin oder mir einzuholen, unterbrach ihre Arbeit bereits nach kürzesten Phasen, um Kontakt mit uns aufzunehmen und uns um Hilfe oder Bestätigung zu bitten. Besondere Misserfolgsängstlichkeit wies sie auf, wenn sie Rechenaufgaben zu erledigen hatte, womit sie im Vergleich zu anderen Tätigkeiten auch nur sehr mühsam vorankam. Ruhiger und konzentrierter wurde sie nur dann, wenn die Lehrerin oder ich uns neben sie setzten. Bei anderen Kindern dagegen suchte sie nie Hilfe, lehnte eine Zusammenarbeit strikt ab und ließ sich durch unbedeutende Geschehnisse im Klassenraum oder durch Wahrnehmungen von Handlungen ihrer Mitschüler/innen leicht ablenken, hinter denen sie oft Feindseligkeiten vermutete, die gegen sie gerichtet waren. Im Laufe der Zeit stellte sich heraus, dass dies nicht unbegründet war und sie tatsächlich in einem rivalisierenden Verhältnis zu insbesondere einer Mitschülerin stand, von der sie sich permanent beobachtet fühlte und mit der sie bereits in heftige Auseinandersetzungen verwickelt gewesen war. Überhaupt schien sie in der Klasse noch keine Freundschaften geknüpft zu haben, obwohl sie nun schon im zweiten Jahr besuchte, aber sie konnte mir genau schildern, wer sich mit wem in der Klasse gut verstand. Jalina selbst bezeichnete nur die Klassenlehrerin als ihre „Freundin“, und ich erlebte sie mir gegenüber als sehr bindungs- und kontaktbedürftig, aufgeschlossen und bemüht.

Über den familiären Hintergrund Jalinas wurde mir bekannt, dass sie eine drei Jahre ältere Schwester hat, die die Realschule besucht und deren schulische und soziale Entwicklung in den Augen der Mutter weit weniger problematisch verlaufe als die Jalinas. „Die Große“ habe nie Probleme mit der Schule gehabt, sie schreibe gute Noten, ohne dass man je mit ihr üben müsse, sei sehr genau und habe große

³²⁴ Der Name wurde zum Schutz der Person abgeändert.

Ausdauer. Die Mutter erzählte mir bei einem Gespräch, dass es für sie – zumal sie ja Erzieherin sei – „total schlimm“ gewesen wäre, erkennen zu müssen, dass Jalina die normale Grundschule nicht schaffen würde. Zu dieser Zeit sei sie „total fertig“ gewesen, berichtete sie, und habe sich mit Schuldgefühlen geplagt, zumal ihr Jalinas Großeltern vorgeworfen hätten, so bekomme das Kind niemals eine Chance. Auch die Jalinas ältere Schwester habe nicht wahrhaben wollen, dass Jalina in die Sonderschule gehen müsse, und mit ihr nachmittags immer und immer wieder „Schule geübt“, doch als sie gesehen habe, dass Jalina es nicht schneller könne, habe sie Jalina als „behindert“ beschimpft und sich für sie geschämt. Auch heute würden ihr Mann und sie noch viel mit Jalina üben, zum Beispiel mit Rechentrainingskarten, und wenn man sie unter Druck setze, klappe es ihrer Beobachtung nach besser mit dem Rechnen.

Bei Gesprächen mit Jalina selbst fiel mir häufig auf, dass sie in vielen Bereichen ein wenig positives Selbstkonzept ausgebildet hat. Sie äußerte mehrmals Unzufriedenheit über ihr äußeres Erscheinungsbild und stellt Vergleiche mit anderen an, gegenüber denen sie sich selbst nicht gut bewertete. Auch beschimpfte sie sich selbst gelegentlich als „dumm“ und war häufig der Meinung, von ihren Klassenkameraden/innen ausgelacht zu werden. Sie äußerte mir gegenüber Bedenken, von ihnen nicht als Freundin akzeptiert zu werden, weil sie bestimmte Dinge nicht könne, wie z.B. das Stelzenlaufen, weshalb sie sich besonders anstrengen möchte, diese Dinge zu lernen, um in die Gunst der Freundschaft zu kommen. Ich beobachtete an Jalina häufig selbstreflexiven Überlegungen („Rede ich auch zuviel“?), die ihrer Besorgnis Ausdruck verliehen, von einer Person, die sie mag, nicht angenommen zu werden. Äußerungen über positive Eigenbewertungen konnte ich in keinem Bereich beobachten. Die Vermutung lag nahe, dass Jalina viele Facetten ihrer bisher ausgebildeten Persönlichkeit negativ einschätzte bzw. sich diesbezüglich sehr unsicher war – und dass sie vermutlich in der Vergangenheit zahlreiche negative Informationen über sich aus sozialen Rückmeldungen erhalten hatte. Sie schien intensiv damit befasst, ihr Selbstkonzept zunehmend auszudifferenzieren, da sie inständig versuchte, Informationen über die eigene Person einzuholen und zu integrieren. Da sie ein ausgeprägtes Spielbedürfnis und eine große Freude am Tanzen und Malen zeigte, schienen diese Bereiche besonders geeignet, um ihr Selbstkonzept zu fördern.

Die Entscheidung, eine Einzelförderung mit Jalina vorzunehmen, die sich über den zeitlichen Rahmen des Praktikums hinaus erstrecken sollte, traf die Lehrerin im Einverständnis mit Jalina, den Eltern und mit mir, nachdem sich die Einzelförderung im Praktikum bereits positiv auf ihre Arbeitshaltung und ihr Verhalten in der Klasse ausgewirkt hatte.

Als Förderziele wurden folgende Punkte angestrebt:

- die Förderung der Wahrnehmung eigener Fähigkeiten
- der Auf- bzw. Ausbau eines positiven Selbstkonzepts
- der Abbau von Lernblockaden und Versagensängsten, die sich v. a. im Mathematikunterricht stark bemerkbar machten
- die Förderung von Eigenständigkeit beim schulischen Arbeiten
- der Auf- bzw. Ausbau von Konzentration und Ausdauer
- die Förderung innerer Ruhe und Ausgeglichenheit
- der Abbau bzw. die Erweiterung der Lösungsstrategien für belastender Konflikte innerhalb des Schulgeschehens

In einem separaten Raum innerhalb des Gebäudekomplexes, in dem eine ruhige, von der übrigen Umgebung abgeschottete, ungestörte Atmosphäre vorherrschte, stellte ich Gestaltungsmaterialien³²⁵, eine Decke und einen Cassettenrecorder bereit – Materialien, die dort immer wiedergefunden werden konnten. Innerhalb dieses geschützten Raumes fand das gestalterische Arbeiten mit Jalina statt, das in der Regel einen zeitlichen begrenzten Rahmen von eineinhalb Zeitstunden umfasste und einmal wöchentlich am selben Tag zur selben Zeit ablief. Die kunsttherapeutisch orientierten Gestaltungseinheiten wurden ebenfalls immer auf dieselbe Weise begonnen und beendet: Ich holte Jalina zu Beginn aus dem Vesperraum ab, in dem ihre Klasse sich zur großen Pause zusammenfand, richtete mit ihr zusammen den Gestaltungstisch her, am Ende wurden die Aufräum- und Reinigungsarbeiten gemeinsam erledigt und Jalina traf wieder mit ihrer Klasse zusammen, der sie manchmal die Gestaltungsergebnisse sofort zeigen wollte – was zumeist von mir erlaubt wurde, wenn sie diesen Wunsch äußerte.

³²⁵ flüssige Acrylfarben (Gelb, Rot, Blau, Weiß, Schwarz) in verschließbaren Gläsern, Pinsel verschiedener Größen, Malpapiere verschiedener Formate, Lappen, Wassergläser und eine Palette mit vielen Einbuchtungen zum Mischen

Im Verlaufe der ersten Gestaltungsstunde, bei der ich Jalina kein Thema vorgab und sie Bildformat, Farbtöne und Bildmotiv selbst auswählen durfte, entstanden zunächst, in kurzer Abfolge hintereinander, folgende zwei Bilder:



Abb. 28: 36 x 48 cm



Abb. 29: 36 x 48 cm

Das erste Bild stellte den Versuch dar, mich zu malen. Auf der Suche nach einem Bildmotiv hatte sie sich kurzerhand dafür entschieden. Als das Gestaltete jedoch, nach dem Malen des Mundes und dem Auftragen der gelben Umrandung ihr Missfallen erregte, gab sie das Vorhaben eben so schnell wieder auf und bat um ein neues Blatt, das ich ihr ohne Zögern gab. Ihrer kurzen Unzufriedenheit über das misslungene Vorhaben begegnete ich damit, dass ich ihr erzählte, dass sie sich gleich am Anfang eine sehr schwierige Aufgabe ausgesucht habe, die auch für Künstler eine große Herausforderung sei. Das Malen von Gesichtern nach einem Modell sei eine große Kunst, für die man lange brauche, bis man sie beherrsche, und deshalb müsse sie nicht traurig sein, dass ihr dies am Anfang nicht gelinge. Daraufhin schien sie beruhigt und überlegt erneut, was sie malen wolle. Ich fragte sie nach ihrer Lieblingsfarbe. Die sei Gelb, antwortete sie mir. Kurz darauf sagte sie: „Ich weiß jetzt!“. Sie wolle nun eine Sonne malen. Zunächst entstand der gelbe Punkt auf dem Blatt. Während des ganzen Malprozesses – auch schon beim ersten Bild – redete und erzählte sie, fragte mich, was ich denn heute schon gemacht hätte, woher ich gekommen sei, erzählte von dem Besuch bei ihrer Großmutter und dass diese bald Geburtstag habe, usw. und genoss das Gespräch mit mir offensichtlich sehr. Nachdem ihr das dabei beiläufig Gestaltete erneut missfiel, bat sie wiederum um ein neues Blatt, was ich ihr gab.

Ihre anfangs geäußerte Faszination über die flüssige Acrylfarbe, mit der sie noch nie zuvor gemalt hatte, stand nun wieder im Vordergrund und sie bat mich, von allen vorhandenen Farben etwas in die einzelnen Töpfchen der Mischpalette gießen zu dürfen. Ob man damit wohl auch auf die Hand malen dürfe, wollte sie wissen. Als ich nichts dagegen einwendete, begann sie mit dem Pinsel mit der schwarzen Farbe, den sie noch nicht ausgewaschen hatte, ihre Hand zu bemalen. Offensichtlich bereitete ihr dies großes Vergnügen, sie lachte und strahlte, drückte die bemalte Hand auf das Blatt, wiederholte die mehrmals, wobei sie ab und zu in andere Farben tupfte, um eine Mischung herzustellen. Sie „vollendete“ das Bild mit einigen Pinselstrichen, und verlangte wiederum ein neues Blatt. Diesmal solle es andere Farben haben. Ich zeigte ihr, dass sie die Farben nicht zu sehr mit dem Schwarz vermischen dürfe, wenn sie dies erreichen wolle, da das Schwarz so kräftig sei, dass es andere Farben ganz überdeckte. Sie warf den schwarzen Pinsel nun und übermalte ihre Hand mit verschiedenen bunten Farben und genoss ganz

offensichtlich die verschiedenen Mischungen, die sie dabei erzeugte, wie auch das sensorische Erlebnis der flüssigen Farbe auf ihrer Hand.



Abb.30: 36 x 48 cm



Abb.31: 36 x 48 cm

Auf diese Phase des Bemalens der eigenen Hand, des üppigen „Schmierens“ und „Matschens“ mit der Farbe zwischen den Fingern, folgte der Wunsch, sich die Finger wieder zu reinigen. Nachdem die Hände unter dem Waschbecken ausgewaschen waren, äußerte Jalina den Wunsch, nun ein „schönes“ Bild zu malen. Ich sollte ihr dabei helfen. Ich machte ihr den Vorschlag, zunächst eine Farbe auszuwählen, die ihr gut gefalle, und diese dann mit einem großen Pinsel auf das Blatt aufzutragen. Sie wählte die Farbe Blau und entschied sich dafür, dass sie damit den Himmel malen wollte. Wiederum äußerte sie, dass ich ihr nun dabei helfen solle. So führten wir den Pinsel bei den ersten beiden obersten Himmelslinien gemeinsam von Anfang des linken Blattrandes bis zum rechten Rand. Danach schöpfte Jalina neue Farbe, diesmal Gelb, und zog eine weitere solche Himmelsbahn, bei der ich den Pinsel anfangs noch mitführte, ihn ihr daraufhin aber allein überließ. Bei der nächsten Linie kehrte sie wieder zu Blau zurück. Die entstandene Fläche schien ihr zu gefallen, und sie wiederholte den Vorgang allein ein drittes und viertes Mal. Dann hielt sie inne und schien zu überlegen, was sie nun unten malen könne. Sie entschied sich für ein Haus, und begann es mit dünnem Pinsel und schwarzer Farbe vorsichtig in die linke Ecke der noch freien Fläche zu setzen. Daneben sollten Blumen wachsen, bestimmte sie, und begann damit, eine Blume neben das Haus zu malen. Während sie die zweite Blume malte, bat sie mich, ebenfalls eine zu malen und äußerte, dass sie das nicht so gut könne. Ich fragte, was sie daran in ihren Augen nicht so gut könne, und sie antwortete „die Blätter“. Ich bot ihr daraufhin an, die Blätter für die dritte Blume gemeinsam mit ihr zu malen, was sie offensichtlich sehr freute und befriedigte. Nun sollten noch Vögel auf das Bild kommen und ein Baum. Wiederum äußerte sie den Wunsch, dass ich ihr dabei helfen solle, und wir einigten uns darauf, dass sie die Vögel und ich den Baum male würde. Nachdem dies geschehen war, sah sie das Bild mit großer Zufriedenheit an und sagte, so sei es fertig. Da die Gestaltungsstunde sich dem Ende zuneigte, begannen wir danach die Aufräumarbeiten.

Das entstandene Bild findet sich auf der folgenden Seite (s. Abb. 32).



Abb. 32: 36 x 48 cm

Zu Beginn der nächsten Gestaltungsstunde bat ich Jalina, die beim letzten Mal entstandenen Bilder nochmals der Reihenfolge nach auf dem Boden auszubreiten und sie zu nummerieren. Sie tat dies mit großer Freude und zeigte in diesem Zusammenhang keinerlei Abwehrreaktion beim Umgang mit den Zahlen. Danach betrachteten wir die Bilder gemeinsam³²⁶, und ich fragte Jalina, welches Bild ihr am besten gefalle. Sie deutete auf das letzte Bild (Abb.32) und sagte: „Das hier. Weil wir es gemeinsam gemalt haben.“ Ich fragte, welche weiteren Bilder ihr gefielen, sie deutete auf das bunte „Hände-Bild“ (Abb. 31), äußerte, das möge sie auch noch ganz gerne, aber nicht so gerne wie das andere. Auf die Frage, was mit den ersten beiden Bildern sei, antwortete sie, die würden ihr nicht gefallen, das sei zu schwierig gewesen.

In der nun folgenden Gestaltungseinheit wollte ich gezielt vermeiden, dass Jalina beim Gestaltungsprozess in eine weitere Überforderungssituation geriete, wie es offensichtlich bei den ersten beiden Malprozessen der Fall gewesen war: Die zu große Offenheit bei der Themenwahl hatte sich ungünstig auf den gestalterischen Prozess und die damit verbundenen Ziele ausgewirkt, da dadurch ermöglicht wurde,

³²⁶ Dieses „Ritual“ des Nummerierens und gemeinsamen Betrachtens der Bilder setzten wir in den nächsten Gestaltungsstunden konsequent fort.

dass Jalina sich selbst unbewusst etwas zu hohen Anforderungen aussetzte und sich ein zu anspruchsvolles Gestaltungsziel vornahm, an dem sie scheitern musste. Dagegen hatte sich beim letzten Bild, das ihr offensichtlich sehr gefiel und ihr das Gefühl gab, ihr sei hier – wenn auch noch in Zusammenarbeit mit mir – ein schönes Bild gelungen, weshalb sie es auch stolz der Klassenlehrerin präsentierte, die **kompensatorische Funktion** des Gestaltens bemerkbar gemacht. Durch den ersten Gestaltungsprozess – der vielleicht an bekannte, leidvolle Erfahrungen aus anderen schulischen Bereichen anknüpfte (Misserfolgserlebnisse) – hatte sich die Erkenntnis bei Jalina eingestellt, dass die Aufgabe, die sie sich vorgenommen hatte, für sie „zu schwer“ war, weshalb sie den Prozess abgebrochen hatte, die zu anspruchsvolle Tätigkeit also – in gewohnter Weise – aufgegeben hatte. Im Verlaufe des Matschens und Sudelns mit der visuell und taktil anregenden, flüssigen und kühlen Farbe, das regressive Momente enthält, konnte sie sich durch die genussvollen Erlebnisse von dem Problem abwenden, sich „trösten“ und entlasten, wobei sie die **dezentrierende Funktion** des Gestaltens erleben konnte. Dies schien sie wieder ermutigt und gestärkt zu haben und es gelang ihr, den Wunsch zu formulieren, den sie selbst hatte: ein „schönes Bild“ zu malen, und auch die momentane Lösung dafür zu finden: meine Hilfe. Insofern durchlief Jalina während der ersten Gestaltungseinheit mehrere Phasen: eine Problemstellung, ein Scheitern, einen regenerativen Prozess, eine Lösungssuche und eine Lösungsfindung. Es setzte im Verlaufe des gestalterischen Tätigseins die **Lösungsherbeiführende Funktion** ein – wenn auch die Lösungsstrategie, die sie wählte, nach gewohntem Muster verlief und es als weiteres Ziel der Förderung angesehen werden musste, sie zu befähigen, ihren Wunsch, schöne Bilder zu malen, auch ohne fremde Hilfe umsetzen zu können, sie also zu einer selbstständigen gestalterischen Tätigkeit hinzuführen, deren Gestaltungsergebnisse sie positiv bewerten konnte.

Der Ansatz des „**Aufbaus bildnerischer Strukturen**“, den **Renate Limberg** verfolgt, gab mir den Impuls, Jalina bei der folgenden Sitzung eine Gestaltungsaufgabe zu stellen, bei der sie sich zunächst in einem sehr reduzierten Gestaltungsspektrum bewegen konnte, dass nicht zu bildnerischen Überforderungen führen würde, das sie sicherer im Umgang mit dem Farbenmischen und im Umgang mit Pinsel und Farbe werden ließ, und von dem zu erhoffen war, dass durch die Wiederholung vertrauter Elemente von Farbe und Form eine positiv affektbesetzte Gestaltung entstehen würde. Die einfache Mischübung einer gewählten Primärfarbe mit einer zweiten, in

unterschiedlichen Farbnuancen auf ein Papierfeld mit Quadraten aufgetragen, aus dem ein farbiger „Flickenteppich“ entstehen sollte, stellte, so war ich mir bewusst, nur Anforderungen an die Ausdauer Jalinas, die dabei gefordert war und dadurch auch gefördert werden könnte. Auch würde Jalina bei diesem Gestaltungsangebot mit dem Gebrauch der Farben und dem Mischvorgang immer vertrauter und sicherer werden und zu den gewählten Acrylfarben und ihrem „Verhalten“ einen immer stabiler werdenden Bezug erhalten.

In dieser Sitzung entstand als erstes folgendes Gestaltungsergebnis:



Abb. 33: 36 x 48 cm

Jalina machte es erneut großen Spaß, mit den flüssigen Farben zu malen und zu mischen. Sie konnte sich gut daran erinnern, was bei dem Mischen von Gelb und Rot, passierte, benutzte kein Schwarz, da es die Farbe ganz verderben würde, und rührte mit großer Hingabe die beiden Primärfarben zu immer neuen Orange-Kombinationen zusammen. Dabei machte sie einen ruhigeren und konzentrierteren Eindruck als sonst. Noch bevor alle Felder ausgefüllt waren, wurde ihr jedoch das Verwenden von nur zwei Primärfarben langweilig und sie wollte sich nicht mehr an die Einschränkung halten. Sie bestand darauf, auch Blau zum Mischen zu verwenden, mischte es mit Rot und trug es auch in reiner Farbigkeit auf ihrem Flickenteppich auf. Während des Malprozesses äußerte sie: „Gut, dass du da bist,

sonst hätte ich nicht so viel gemalt“. Wiederum spiegelte der Gestaltungsprozess ihr Problem der geringen Ausdauer wider, das sie dabei sogar verbalisierte, und wiederum schien die Lösung daraus zu bestehen, eine Person an ihrer Seite zu haben, die sie unterstützte. Als sie die Gestaltungsarbeit als beendet erklärte, mit der Begründung, das Bild sei so fertig, sie wolle die weißen Felder auf dem Bild haben, drängte ich sie nicht, weiter zu machen, und akzeptierte ihre Entscheidung. Dabei verhielt ich mich absichtlich nicht in der Weise, wie sie es bei Lernsituationen im Unterricht und zu Hause an anderen Personen oft erlebte, übte keinen Druck auf sie aus, den sie vielleicht erwartet hatte.

Bei der nächsten Gestaltungsaufgabe, die nach einer Phase des gemeinsamen Hüpfens und Tanzens, Hand in Hand, einsetzte, das sie sich gewünscht hatte und bei der sie überglücklich lachte und sich wild und ausgelassen bewegte, trug sie verschiedene Farben ihrer Wahl auf einem Blatt nebeneinander auf, so dass sich die Farbflächen vermischten. Jalina arbeitete eifrig und kam plötzlich auf die Idee, das Blatt einzuklappen und ein „Abklatsch-Bild“ entstehen zu lassen. Gemeinsam staunten wir über das farbenfrohe Ergebnis, das ihr sehr gefiel. Ich ermunterte sie, daran weiter zu malen, und sie entschloss sich, dass es ein Schmetterling werden sollte, woraufhin sie einen Kopf mit Fühlern auf das Blatt malte. Sie schaute das Bild glücklich an und fragte mich mehrmals, ob es mir gefalle, was ich bejahte. Das schien sie sehr zu befriedigen. Sie äußerte den Wunsch, das Bild am nächsten Tag ihrer Oma zum Geburtstag schenken zu dürfen, den ich ihr nicht abschlug, und so schrieb sie „FÜR OMA VoN JALINA“³²⁷ darauf und verstaute es in ihrer Tasche.³²⁸

Der Gestaltungsprozess hatte ihr so sehr gefallen, dass sie ihn gleich wiederholen wollte. Zügig, beinahe „wie besessen“, trug sie erneut große, farbige Flächen auf ein neues Blatt auf, und so entstand am Ende der Stunde ein weiteres „Abklatsch-Bild“, das sie jedoch nicht zusätzlich ausgestaltete (s. Abb.34).

³²⁷ Name geändert

³²⁸ Dieses Bild findet sich nicht als Abbildung in dieser Arbeit, da ich zu diesem Zeitpunkt keinen Fotoapparat mit mir führte, um es ablichten zu können.

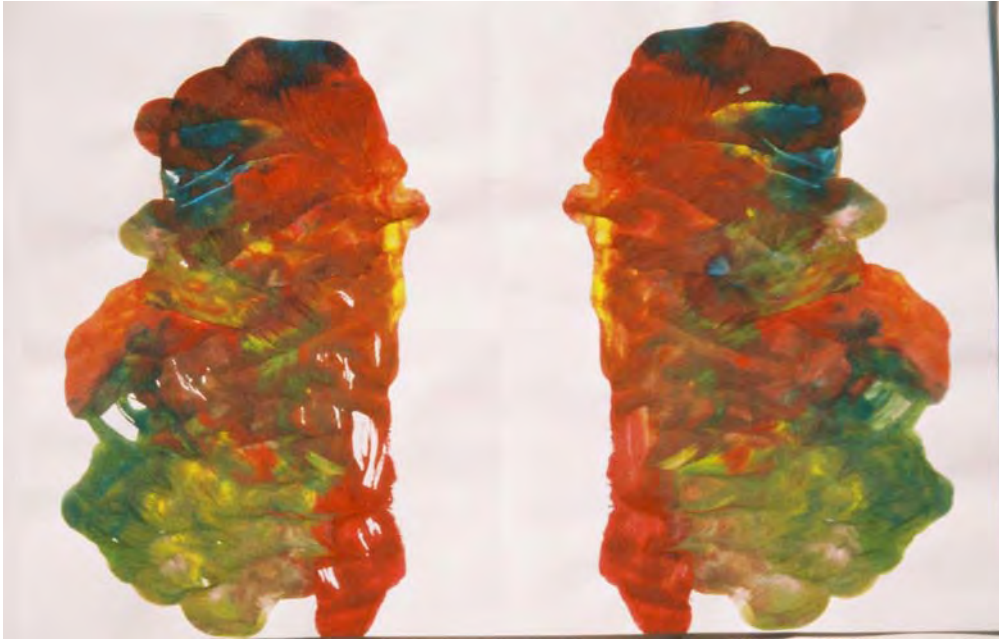


Abb. 34: 36 x 48 cm

In dieser Gestaltungseinheit wurde erneut Jalinas großes Bedürfnis deutlich, Leistungen und Ergebnisse zu erbringen – in diesem Falle Gestaltungsergebnisse – durch die sie bei anderen Menschen, vor allem bei ihrer Familie, Anerkennung erhalten konnte. Da ihr dies durch Schulleistungen in der Regel weniger gelingen konnte – vor allem im Vergleich zu ihrer Schwester – nützte sie gerne die ihr hier beim Gestalten gebotene Möglichkeit, ihre gelungenen Ergebnisse und Erfolgserlebnisse auch zu Hause zu präsentieren. Da ihr diese **kompensatorische Funktion** des Gestaltens eine Befriedigung verschaffte, kam es – vielleicht auch durch die Vorfreude auf das bevorstehende erwartbare Anerkennungserlebnis – kurzfristig zu einem euphorischen Erleben, dass sich im exzessartigen Herstellen des neuen Abklatschbildes ausdrückte. Möglicherweise hatte auch das ausgelassene Tanzen und Hüpfen einem euphorischen Glücksgefühl Ausdruck verliehen, dass durch das Erlebnis entstanden war, von mir beim Gestalten nicht unter Druck gesetzt zu werden, sondern in ihrer Schwäche angenommen zu werden, Dinge nicht ausdauernd zu Ende bringen zu können – oder ihr bei dieser Schwäche hilfreich zur Seite gestanden zu sein. Hierbei wurde die **beziehungsstiftende** oder beziehungsverstärkende **Funktion** des Gestaltens deutlich.

Die folgende Gestaltungseinheit wollte ich mit einem Märchen beginnen lassen, das den Heißhunger nach innerlicher Befriedigung thematisierte, also das Bedürfnis, Versäumnisse und Mangelserlebnisse durch exzessartiges Erleben zu kompensieren: das Märchen von dem Mädchen mit den roten Schuhen, von dem ich allerdings nur

einen Ausschnitt auswählte, um die Funktion der roten Schuhe zu thematisieren. Während ich das Märchen zu lesen begann, bat mich Jalina bereits, dazu malen zu dürfen. Ich schlug es ihr nicht ab, und so entstand folgendes Bild (s. Abb. 8). Nach kurzer Zeit unterbrach sie mich schon beim Lesen und sagte, das sei ihr „zu schwer“, sie könne das nicht malen. Ich hielt inne, betrachtete ihr Bild und erkannte bereits wieder die Verzweiflung über das Misserfolgserlebnis, das dabei entstanden war. Jalina hatte die Geschichte sofort als Malanlass nutzen wollen und war bei der gegenständlichen Darstellung wieder an ihre bildnerischen Grenzen gestoßen. Diesmal allerdings hatte sie es von sich aus gleich bemerkt und es mir sofort mitgeteilt.



Abb. 35: 36 x 48 cm

Ich verwarf daraufhin mein Vorhaben, den Ausschnitt zu Ende zu lesen, um mit ihr über das Märchen zu sprechen, und hielt es für sinnvoller, ihr mit einem neuen Gestaltungsangebot sofort die Möglichkeit zu geben, den negativ besetzten Gestaltungsprozess durch ein positiv affektbesetztes Malerlebnis zu überwinden. Ich fragte sie, ob sie einen Gestaltungswunsch habe, und sie äußerte spontan, sie wolle mit mir ein Spiel machen: sie würde etwas anfangen zu malen, zum Beispiel ein Gesicht, und ich müsse mit verbundenen Augen daran weiter malen, zum Beispiel den Mund hinein setzen. Danach würden wir tauschen. Ich willigte ein, und so

begann sie auf einem neuen Blatt ein Gesicht zu malen. Es bereitete ihr großes Vergnügen, mich dabei zu beobachten, wie ich – ohne zu sehen, wohin ich genau malen sollte – einen Mund in das Gesicht zu setzen versuchte. Sie half mir dabei, den Pinsel zu führen, lachte und zeigte mir amüsiert das Ergebnis. Auch die umgekehrte Rolle schien ihr großen Spaß zu machen, sie genoss es, mir beim Malen des Gesichts zuzusehen und danach von meiner Hand beim Hineinsetzen des Mundes geführt zu werden. Dem entstandenen Gesicht malte sie Haare, und unter das Bild schrieb sie unsere beiden Vornamen und umrandete sie mit Farbe.



Abb. 36: 36 x 48 cm



Abb. 37: 36 x 48 cm

Die **beziehungsstiftende Funktion** des Gestaltens, die bei dieser Situation sehr deutlich wurde, und die hier von Jalina gezielt zum Überwinden des anfänglichen Misserfolgserlebnisses herangezogen wurde, wirkte sich im Verlaufe der einzelnen Förderstunden auch insofern positiv aus, dass Jalina mir immer öfter von ihren Konflikten mit Mitschüler/innen erzählte und mich bat, mit der einen oder anderen Schülerin zu sprechen, mit der sie gerade ein aktuelles Problem hatte. Dabei ging es häufig um feindselige Handlungen, die zwischen ihr und ihrer Mitschülerin abgelaufen waren, oder um sehr belastende Probleme wie jenes, dass sie sich Geld von einer Mitschülerin geliehen hatte, welches deren große Schwester nun von Jalina zurückforderte, Jalina es aber momentan nicht zur Verfügung hatte. Ich lehnte ihren Wunsch, dieses Problem in der Gestaltungsstunde zu klären, nie ab, machte aber deutlich, dass sie selbst ihre Anliegen den Betreffenden gegenüber aussprechen musste, und ich dabei sein und sie darin unterstützen würde. So wurde die Förderstunde auch regelmäßig in Teilen dazu genutzt, mit den entsprechenden Personen in unserem geschützten kleinen Raum zu reden, wobei sich jede der Beteiligten äußern, ihre Gefühle ausdrücken und die Geschehnisse aus ihrer Sicht

erzählen durfte. Dabei kam es zu Gefühlsausbrüchen und Tränen, aber auch zu Versöhnungen und Freundschaftsbekundungen und es wurden zumeist gemeinsam Lösungen für das jeweilige Problem gefunden. Nach diesen ersten Einzelförderungsstunden entwickelte sich sogar, so berichtete mir die Klassenlehrerin, eine innige Freundschaft zwischen Jalina und dem Mädchen, vor deren Feindseligkeiten sie sich anfangs so gefürchtet hatte.

Jalina freute sich nach wie vor sehr auf ihre Gestaltungsstunde und fragte zu Beginn stets, was wir heute machen würden. Im Laufe der vorigen Stunde hatte sie den Wunsch geäußert, einmal wieder „Matschen“ zu dürfen, wie beim ersten Mal, und so bereitete ich für die nächste Einheit einen Gestaltungsprozess mit Ton vor³²⁹, da sich dieses taktil anregende Material besonders gut für das sensorische Erleben eignet und zum assoziativen, selbstvergessenen Spielen und phantasievollen dreidimensionalen Experimentieren anregt, wodurch sich ein momentanes Gefühl innerer Ruhe und Ausgeglichenheit und eine Konzentriertheit auf das eigenen sinnliche Erleben – im Sinne der **dezentrierenden Funktion** – einstellen kann. Als sie den Ton sah, freute sie sich beinahe unbändig und genoss das anfängliche „Schlagen“ auf die Holzplatte, sehr, bei dem sie sich stark verausgabte. Dass es sich dabei um ein kathartisches Abreagieren handelte, ist nicht anzunehmen, da sie sich nicht in einem übergroßen Spannungszustand befand, in welchem sie sich hätte „entladen“ müssen. Lange Zeit „matschte“ sie nur mit dem Ton in ihren Händen und schaute dabei ihre verklebten Finger fasziniert und strahlend an. Danach wollte sie die Hände reinigen. Nachdem sie sie unter dem Waschbecken abgewaschen und auch die Arbeitsfläche mit dem Messer sauber gekratzt hatte, begann sie, eine Figur zu gestalten (s. Abb. 38 und 39). Den Bauch der Figur höhlt sie links und rechts aus, damit, wie sie sagte, dort Kerzen angebracht werden könnten. Es sollte ein Kerzenhalter werden, den sie ihrer Mutter schenken wolle. Als zweites gestaltete sie eine Schale (s. Abb. 39, ganz rechts auf dem Holzteller), die für ihre Oma sei – so eine Schale, wie sie immer in der Kirche am Eingang stünde, wo das Wasser drin sei³³⁰.

³²⁹ Hierzu besorgte ich ein großes Holzbrett, eine Drehscheibe aus Holz, Ton und – in Ermangelung des Tonwerkszeugs – Besteckteile wie Gabel, Messer und Löffel, die sich ebenfalls zur Bearbeitung von Ton eignen. Die Tonmasse bereitete ich so auf, dass sie eine etwas weichere und klebrigere Konsistenz erhielt und auf diese Weise gut mit ihr „gematscht“ werden konnte.

³³⁰ gemeint war wohl ein Weihwassergefäß (Anm. d. Verfasserin)



Abb. 38



Abb. 39



Abb. 40



Abb. 41



Abb. 42



Abb. 43

Abb. 44

Danach begann sie mit dem Messer und dem Arm eine große Fläche auszuarbeiten (s. Abb. 40 u. 41), aus der sie ein Gesicht gestaltete, das sie mit runden Kugeln verzierte. Am Ende der Stunde war sie sehr stolz auf ihre Werke und führte mehrere Kinder ihrer Klasse kurz in unser Gestaltungszimmer, um ihnen die Figuren zu zeigen. Die Figuren wurden in der nächsten Gestaltungseinheit von ihr selbstständig bemalt. Als sie das Reliefigesicht farbig gestaltete, sagte sie: „Der ist mal lieb und mal böse, so wie ich.“ Weder beim Malprozess noch bei der plastischen Gestaltung in der Stunde zuvor hatte sie mich um Hilfe gebeten. Während des Malprozesses erzählte sie mir davon, dass sie sich verliebt habe, in einen Jungen von der Schule aus einer höheren Klasse. Sie habe aber den Eindruck, dass er sie nicht liebe. Als die Plastiken fertig bemalt waren, wollte sie mir unbedingt eine Szene aus der großen Pause vorspielen, wo sie diesem Jungen begegnet war. Ich sei jetzt dieser Junge und sie würde auf dem Schulhof entlang laufen und ihn sehen. Wie würde ich reagieren, wenn ich er wäre, fragte sie mich. Ich spielte das Rollenspiel mit, sprach sie an und zeigte als dieser Junge mein Interesse an ihr. Das Spiel machte ihr große Freude. Am Ende fragte sie mich: „Und was ist, wenn er nicht mit mir spricht?“ „Dann interessiert er sich vielleicht nicht für dich. Oder er ist schüchtern.“ „Glaub ich nicht, dass der schüchtern ist“, sagte Jalina. „Bestimmt mag er mich nicht.“ „Warum glaubst du, dass er dich nicht mag?“ „Weil ich nicht so hübsch bin. (Pause) Findest du mich hübsch?“ Ich sagte ihr, dass ich sie sehr hübsch finde, dass sie schöne Haare habe und schöne Augen, und dass sie keinen Grund habe, zu befürchten, dass sie nicht hübsch sei. Das nahm sie erwartungsgemäß mit großer Freude auf.

In die nächste Gestaltungsstunde hatte ich einen Rahmen mitgebracht und zuvor ein Blatt so formatiert, dass es in diesen Rahmen passen würde. Da sich herausgestellt hatte, dass Jalina ein großes Bedürfnis verspürte, die Gestaltungsergebnisse ihrer Familie zu präsentieren, wollte ich ihr erneut ermöglichen, ein „schönes“ Bild zu malen, das sie eingerahmt mit nach Hause nehmen könnte. Ich hatte dazu eine ungegenständliche Aufgabenstellung vorbereitet, die sie nicht überfordern und ein gelingendes Ergebnis erzielen würde. Als ich den Rahmen zeigte und ihr das formatierte Blatt vorlegte, äußerte sie sofort, sie wisse schon, was sie malen wolle, verrate aber noch nicht, was. Ich akzeptierte ihren eigenen Gestaltungswunsch und schaute ihr beim Malen zu. Sie begann mit einem dunklen Himmel, malte dann eine Kirche und hinein einen Vampir, der um Hilfe schrie. Als ich etwas überrascht schaute, erklärte sie mir, dass sie der Vampir sei. Daneben, im Busch, stünde ein

anderer Vampir (s. Abb. 45 links unten), die beiden sähen sich an und verliebten sich. Während sie zügig und schwungvoll malte, erzählte mir, dass sie einmal in einem Musical mitgespielt habe, zusammen mit anderen Kindern „von der Kirche“. Sie habe darin einen Vampir gespielt und immer singen müssen: „Tot zu sein ist komisch“. Das sei toll gewesen. Da habe sie sich schon einmal verliebt. Sie sang mir die Liedzeile mir mehrmals vor³³¹ und ihre Augen strahlten dabei.



Abb. 45: 36 x 48 cm

Als sie das Bild beendet hatte, fragte ich sie, ob es ihr gefalle, und sie bejahte es. Es gefalle ihr sehr. Wir legten den Rahmen auf das Bild (s. Abb.46). In der nächsten Gestaltungsstunde wurde er durch Collagieren, wofür wir bereits die Vorarbeiten geleistet hatten³³², mit Hilfe von Acrylbinder beklebt und passend gestaltet, so dass Jalina das Bild zu ihrer Familie mit nach Hause nehmen konnte³³³.

³³¹ Der Melodie nach, die ich erkannte, muss es sich um das Musical „Tanz der Vampire“ gehandelt haben, das vermutlich als Kindermusical aufbereitet und aufgeführt worden war.

³³² Dazu schnitt Jalina kleine Bildausschnitte aus Illustrierten mit „gruseligen“ Motiven in den passenden Farben aus.

³³³ Leider ist vom fertig gestellten Rahmen keine Abbildung vorhanden.



Abb. 46

In dieser Gestaltung setzte Jalina ihrem eigenen Wunsch entsprechend ein Motiv bildnerisch um, mit dem positive Erinnerungen und Anerkennungserlebnisse verknüpft sind und das für sie eine Situation repräsentiert, in der sie sich gut, erfolgreich und glücklich gefühlt hatte. Sie wählte dieses Motiv, als sie erfuhr, dass etwas entstehen sollte, das eingerahmt in ihrem zu Hause hängen würde. Es ist davon auszugehen, dass der gewählte Inhalt für sie eine Ressource darstellt, und dass sie bei dessen Anblick eine positive Erinnerung, ein positives Gefühl ergreift, aus dem sie Kraft schöpfen kann. Vielleicht verbindet sie sogar eine Zielvorstellung damit, die sie in ihrer Zukunft anstreben möchte. Die **ressourcenmobilisierende Funktion** des Gestaltens, die hier zum Tragen kam, ermöglichte ihr einen Schritt der Umorientierung vom Schaden weg zu den inneren Möglichkeiten hin.

Möglicherweise kommt dieser Bildgestaltung noch eine zweite Funktion zu: Es könnte sein, dass Jalina dieses Thema gezielt aussuchte, um nicht nur sich selbst diese Situation stets vor Augen zu führen, sondern auch ihren Eltern, die aufgrund der damaligen Aufführung zurecht stolz auf sie sein können und ihr die Anerkennung entgegenbringen können, die sie sich – vielleicht häufiger – von ihnen wünscht. Insofern könnte dem Bild auch eine **kommunikative Funktion** zukommen, die es

gegenüber mir sicherlich einnahm und erfüllte: Das Bild wurde in der Gestaltungsstunde zunächst ohne Kommentar zwischen uns gemalt und enthielt einen Inhalt, den Jalina mir mitteilen und erzählen wollte – was sie später auch mit Worten tat. Als positiv kann gewertet werden, dass es ihr mit diesem Bild gelang, eine für sie „schöne“ Gestaltung frei und selbstständig zu vollbringen, ohne je meine Hilfe einzufordern.

3.2.2. Beispiel einer Gruppenförderung im Rahmen des Kunstunterrichts an der Schule für Erziehungshilfe

Die nun folgenden Bildbeispiele aus einer kunsttherapeutisch orientierten Gestaltungsarbeit entstanden im Rahmen einer Kunstunterrichtseinheit an einer Schule für Erziehungshilfe. Der Kunstunterricht fand in einer 9. Klasse während eines Praktikums statt, das ich dort absolvierte. Berichten des Klassenlehrers zufolge, hätten die acht – ausschließlich männlichen – Schüler zu diesem Zeitpunkt – unmittelbar nach den Sommerferien – noch unter Umstellungsschwierigkeiten in Bezug auf die wieder ungewohnte schulische Lernsituation zu kämpfen und besäßen augenblicklich noch wenig Motivation, sich den Lernanforderungen zu stellen. Während der Ferienzeit hätten sich bei vielen durch die Gewöhnung an unregelmäßige Tagesrhythmen, eine ungeordnete Lebensweise und völlig schulfremde, zum Teil gesetzeswidrige Aktivitäten eine Distanz zum Schulleben eingestellt und sie hätten die Zielsetzungen bezüglich ihres schulischen Abschlusses, den sie in diesem Jahr machen würden, größtenteils aus den Augen verloren. Die mit ihm in der Klasse tätige Sozialpädagogin habe bereits in einer Unterrichtsstunde an den Zielen³³⁴ gearbeitet, die die Schüler sich für dieses Schuljahr vornehmen wollten, doch sei hier noch starke „Überzeugungsarbeit“ nötig.

Die Entscheidung, eine pädagogische Förderung im Rahmen therapeutisch orientierter Gestaltungsformen in der Klasse durchzuführen und dabei an die bereits erarbeiteten Ziele anzuknüpfen, traf der Klassenlehrer in Übereinstimmung mit mir und der Sozialpädagogin, nachdem die Klasse positiv auf ein vorheriges Gestaltungsangebot reagiert hatte.

³³⁴ Als Ziele wurden häufig genannt: „Dass ich bessere Noten schreibe und mein Verhalten verbessere“, „Dass ich auf der Schule bleibe“, „Dass ich gut im Unterricht powere, gute Noten, damit ich einen guten Beruf machen kann“

Als Ziele wurden folgende Punkte angestrebt:

- das Aufsuchen eigener Zielvorstellungen
- das Ausdrücken eigener Wünsche
- das Mobilisieren eigener Ressourcen
- die Beschäftigung mit dem eigenen Selbstbild
- das Ausbilden eigener Identität

Die Gestaltungseinheiten wurden innerhalb des Klassenzimmers durchgeführt – ein heller ansprechender Raum, in dem jeder Schüler seine Arbeitsmaterialien in einem eigenen Fach aufbewahrte und in dem sich neben einer genügend großen Anzahl von Tischen und Stühlen auch ein Sofa und eine Computer- und Leseecke befanden. Da die Schüler sich untereinander von den vorhergehenden Schuljahren gut kannten, über ihre gegenseitigen Verhaltensweisen und Reaktionen Bescheid wussten und sich größtenteils – obwohl man nicht von einem durchgängig harmonischen Verhältnis sprechen konnte – vertraut waren, fühlten sie sich im Rahmen des Klassenverbands, soweit ich dies beurteilen konnte, recht wohl und sicher. Die Anwesenheit des Klassenlehrers, der sie gut kontrollieren konnte und zu dem sie ein offenes Verhältnis hatten, verstärkte das atmosphärische Gefühl der Sicherheit in der Klasse spürbar. Zwei Tage bevor die gestalterische Arbeit begann, bereitete ich die Schüler darauf vor. Ich machte zunächst deutlich, dass keiner bei dem Gestaltungsangebot, dass ich ihnen machen würde, mitmachen müsse und dass es ein freiwilliges Angebot sei. Für den Fall dass sich einige Schüler sich dagegen entscheiden würden, hatte der Klassenlehrer bereits andere Arbeitsaufträge bereitgestellt, die in einem zweiten Raum unter Aufsicht bearbeitet werden konnten. Ich erklärte den Schülern, was auf sie zukommen würde, woraus die Gestaltungsaufgabe genau bestehen würde und welche Regeln während der Arbeit im Unterricht gelten würden³³⁵. Da sich jeder einverstanden erklärte, diese Regeln einhalten und mitmachen zu wollen, brachte ich am nächsten Tag meinen Fotoapparat mit in die Schule und portraitierte die Schüler jeweils einzeln in einem separaten Zimmer. Dabei entstanden folgende Portraitfotos³³⁶:

³³⁵ Jeder würde für sich selbst arbeiten, keiner störe oder bedrohe den anderen, es würde keine abfälligen Bemerkungen übereinander gemacht und was besprochen würde, bleibe in der Klasse und würde anderen nicht weiter erzählt.

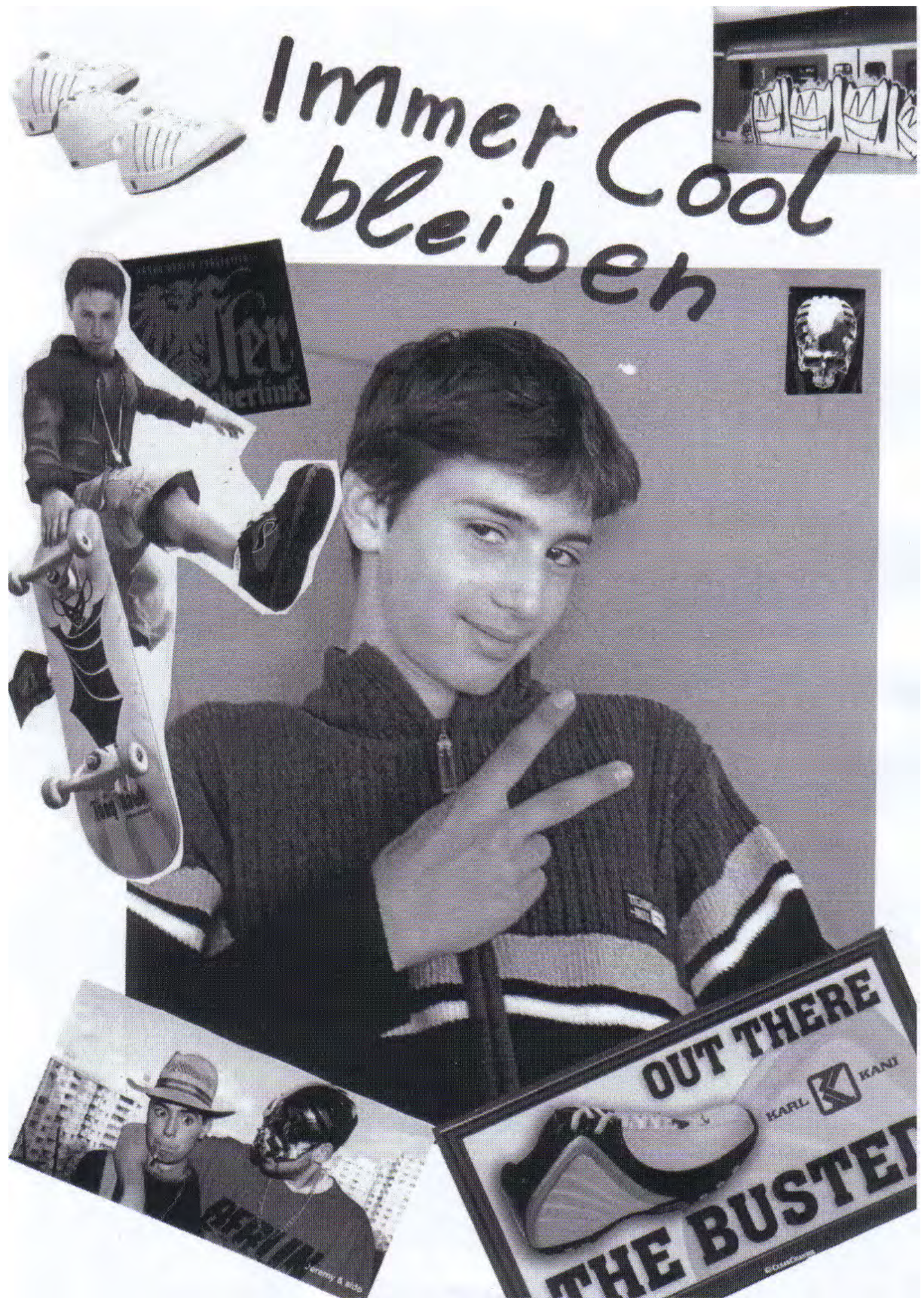
³³⁶ Einer Verwendung ihrer Fotos für diese Arbeit stimmten alle Schüler zu.





Der Prozess des Portraitierens selbst zeigte bei einigen Schülern bemerkenswerte Verhaltensänderungen, deren Beobachtungen hier kurz festgehalten werden sollen: Während manche der Schüler gleich nach dem „Aufruf“ zum Fotografieren sofort freudig zu mir kamen und regelrecht für das Foto „posierten“, sich offensichtlich wohl fühlten in dieser Rolle, zögerten andere den Moment, bis sie an die Reihe kamen, sehr lange hinaus, ließen immer wieder anderen den Vortritt und verhielten sich – entgegen ihrer sonstigen Aufttrittsweise – eher schüchtern, so als ob nun die „Fassaden“ fallen würden. Alle Schüler wollten ihr Bild sofort auf der Digitalkamera sehen, als ich es ihnen anbot. Ich gab jedem der Schüler nach der Ablichtung die Möglichkeit, zu entscheiden, ob sie das Bild für sich annehmen könnten. Manche fanden ihr Bild schon beim ersten Mal „cool“ und zeigten sich einverstanden und erfreut über das abgelichtete Foto von sich selbst, andere dagegen hatten große Schwierigkeiten, es anzunehmen, und baten mich mehrmals um einen neuen Versuch, solange, bis sie das gemachte Bild annehmen konnten. Bei diesen Schülern hatte ich den Eindruck, dass sich im Verlaufe dieses Prozesses die Beziehung zu mir änderte, dass sie – indem sie mir auch ihre Unsicherheiten eingestanden und ihre Sorge um das Bild von ihnen, das entstehen würde – sich mir „anvertrauten“ und sich öffneten. Bei ihrem Verhalten an den darauf folgenden Tagen bestätigte sich diese Annahme, da diese Schüler nun häufiger mit mir Kontakt aufnahmen und mit mir zusammenarbeiten wollten. Es ist anzunehmen, dass das Fotografieren hier eine **beziehungsstiftende Funktion** erfüllte. Bei allen Schülern war unmittelbar nach dem Portraitieren eine positive, stimmungserhellende Wirkung zu beobachten. Es machte den Eindruck, als sei es etwas besonderes für sie, fotografiert zu werden, und als täte ihnen das Interesse an ihrer Person gut.

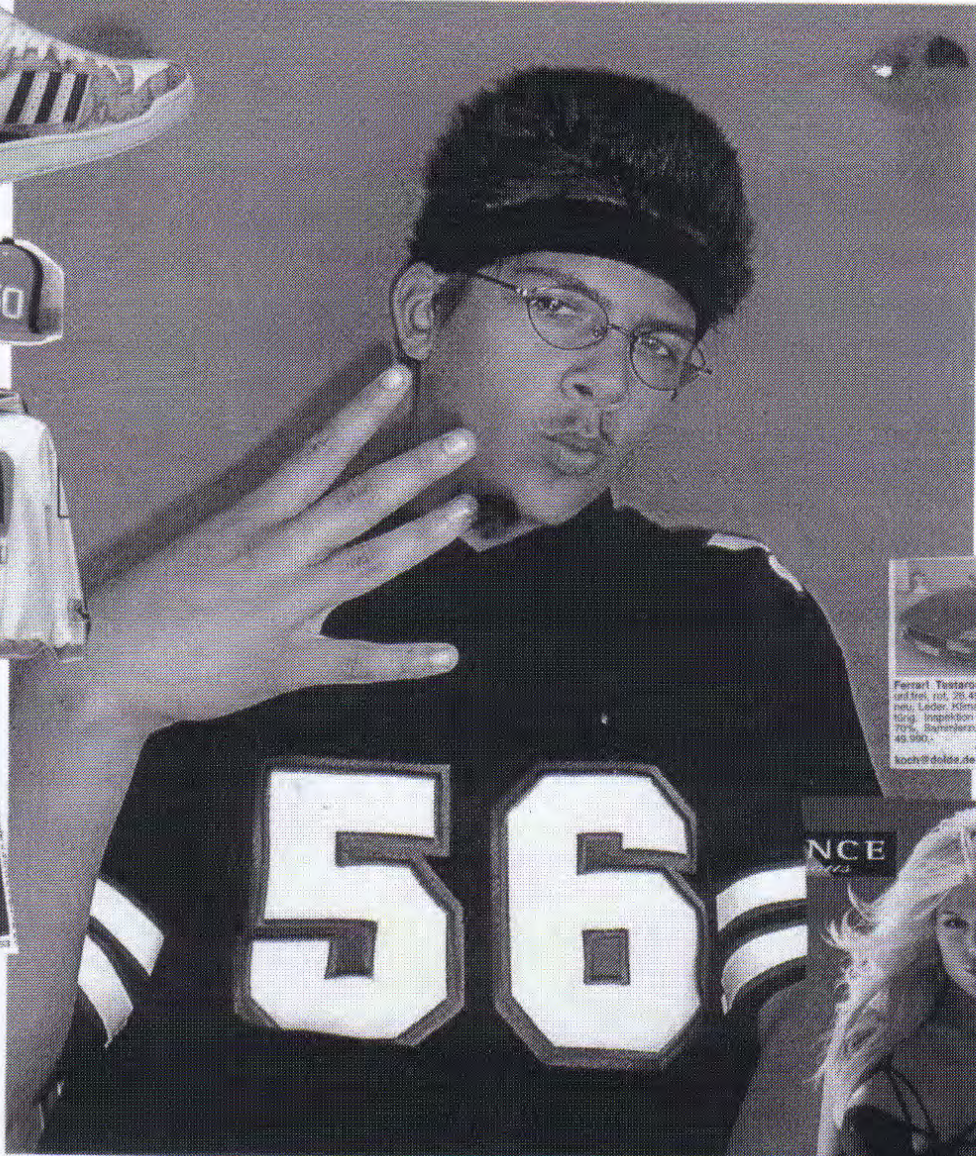
Die auf DIN A3 Format kopierten Portraits brachte ich als Gestaltungsgrundlage an dem Tag in die Klasse mit, an dem das gestalterische Arbeiten begann. Jeder Schüler sollte sich zunächst überlegen, *was ihm in seinem zukünftigen Leben wichtig sei und was er einmal erreichen wolle, was er sich wünsche und auf was er hinarbeiten wolle*. Aus mitgebrachten Illustrierten, Sport- und Musikzeitschriften, Katalogen und Fernsehzeitungen wurden Bildausschnitte gesammelt, auf dem Portraitbild angeordnet und aufgeklebt. Auch sollte ein Satz oder *Begriff* gefunden werden, *der in dem eigenen Leben eine besondere Wichtigkeit habe*, eine Art „*Lebensmotto*“, das den Betreffenden durch sein Leben begleitete. Dieser Begriff sollte und anschließend auf die Collage geschrieben werden. Es entstanden folgende Gestaltungsergebnisse:

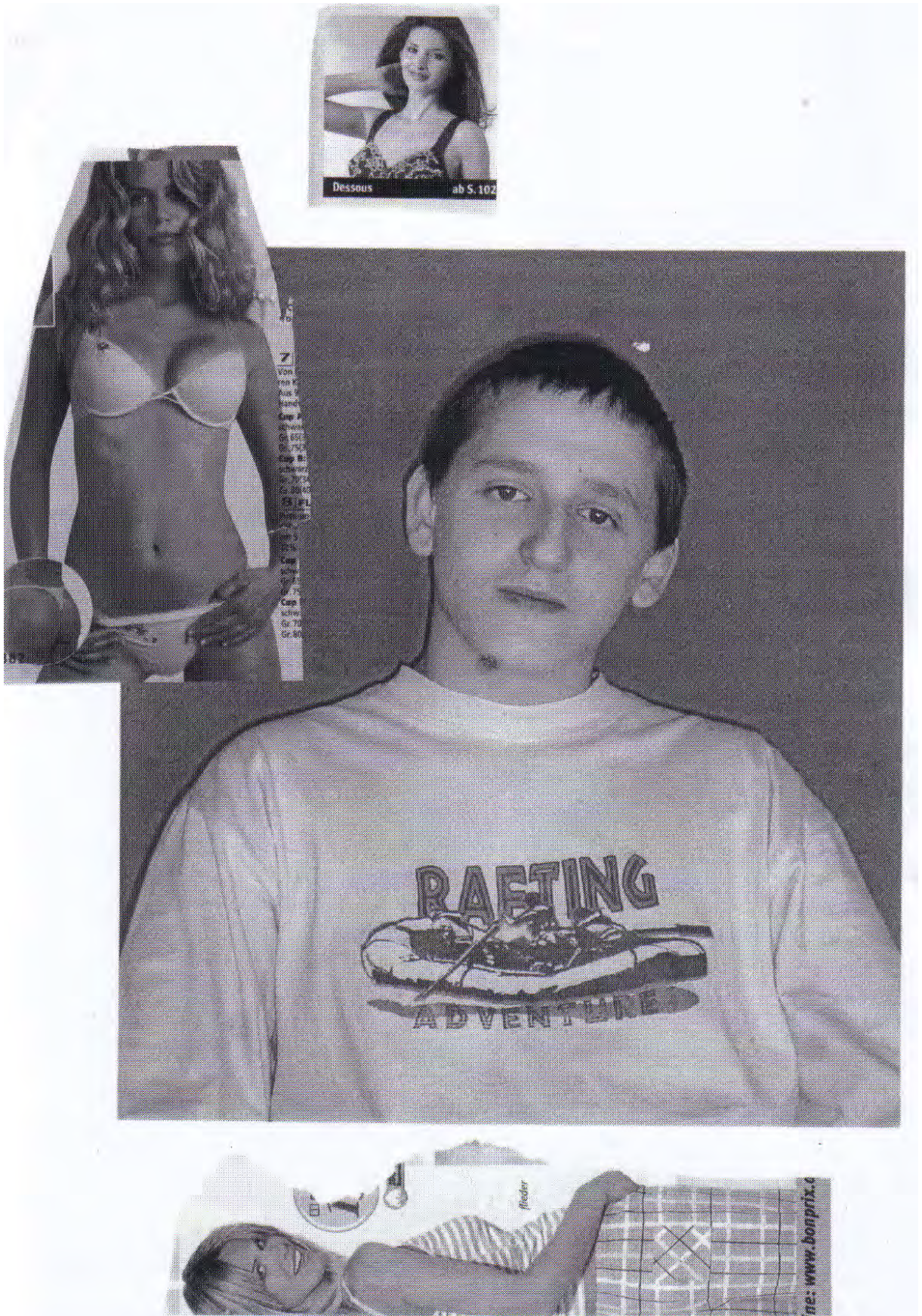


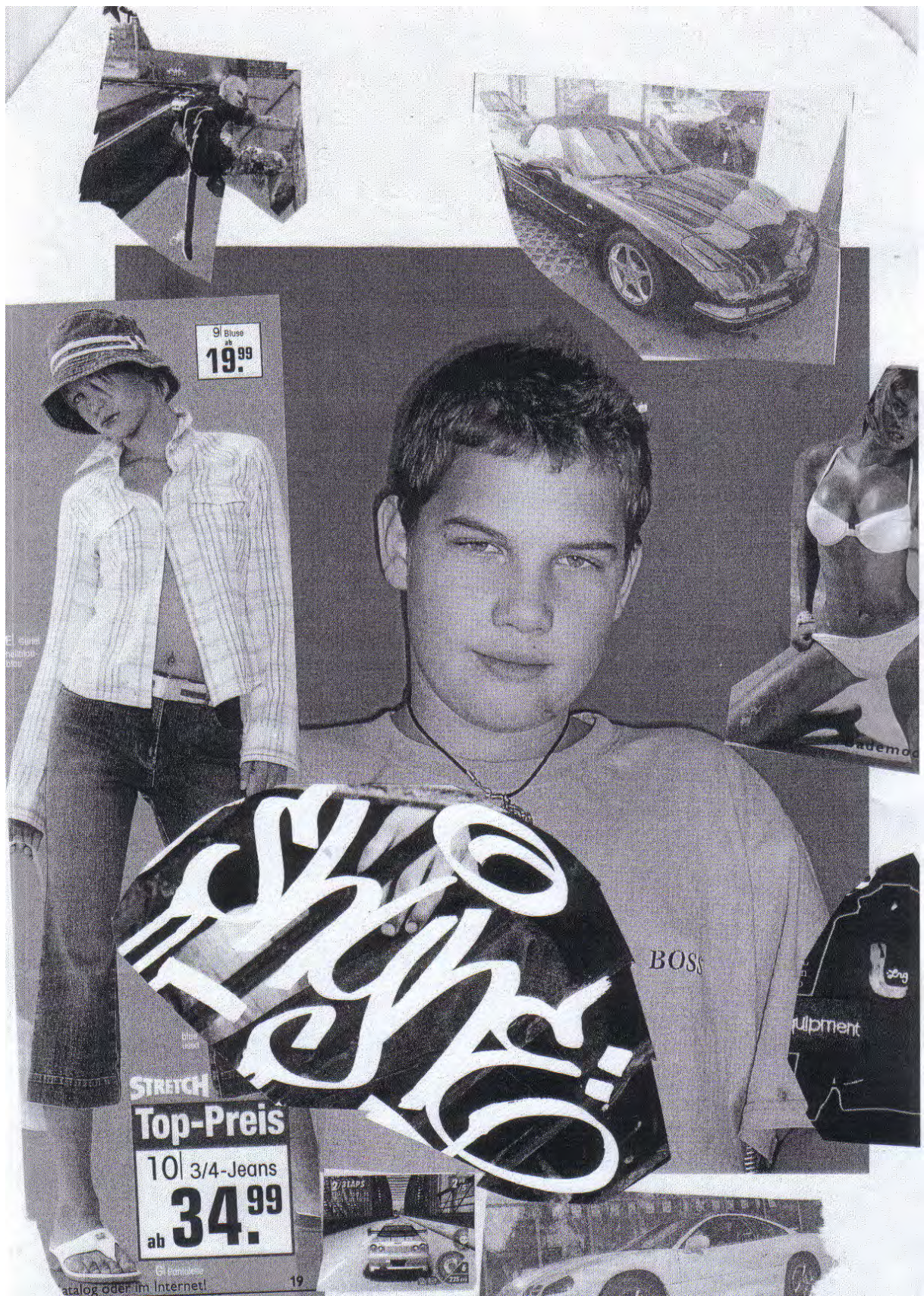


40 NELLY

Immer Cool bleiben







In der Klasse war während des Gestaltungsprozesses eine relativ ruhige und geschäftige Arbeitsatmosphäre zu spüren. Zu den sonst häufigen lauten Ausrufen oder verbal abwertenden Kontaktaufnahmen kam es nicht. Da die Schüler allerdings jeweils in unterschiedlichen Zeitabständen mit ihren Collagen fertig wurden und den Raum verließen, um im Nebenzimmer einer anderen Aufgabenstellung nach zu gehen, konnte unmittelbar im Anschluss auch kein gemeinsames Gespräch über die einzelnen Bilder geführt werden, und später ergab sich kein geeigneter Rahmen mehr dafür. Auffällig war dennoch, dass einige Schüler die fertige Collage sofort mit nach Hause nehmen wollten und sie auch auf mehrmalige Bitte des Klassenlehrers nicht hergeben wollten, der die Bilder im Klassenzimmer als kleine Ausstellung an den Wänden anzubringen gedachte. Auf die Frage, warum sie dies nicht wünschten, äußerten sie, sie hätten Angst davor, dass sie „geklaut“ oder „beschädigt“ würden. Das setzte den Lehrer, der häufig Werke der Schüler aus dem Kunstunterricht im Klassenzimmer aufhängte, in Erstaunen. Nach einigem Überlegen wurde die Lösung gefunden, dass anstelle der Originale Kopien im Klassenzimmer ausgestellt würden, womit sich die Schüler einverstanden erklärten. Doch selbst das Kopieren gestaltete sich schwierig, der Lehrer musste mehrmals versprechen, dass er die Bildgestaltungen sofort danach wieder in den Besitz der Schüler übergeben würde.

Aufgrund dessen, dass die Bildgestaltungen manchen Schülern offensichtlich sehr kostbar wurden, ist anzunehmen, dass der Ausdruck eigener Wünsche und Zielvorstellungen, die Beschäftigung mit dem eigenen Selbstbild und der eigenen Identität im Gestaltungsprozess eine Aktivität darstellte, die für einige der Schüler äußerst bedeutsam wurde und zu Resultaten führte, die ihnen selbst gefielen. Wenn dies der Fall gewesen ist, so konnte die **erkenntnisbildende** und die **ressourcenmobilisierende Funktion** des Gestaltens gut genutzt werden.

Eine Weiterführung der Gestaltungseinheit, die sich dem Thema hätte widmen können, wie die einzelnen Schüler ihre Wunsch- und Zielvorstellungen, die sie dargestellt hatten, erreichen könnten, welche zukünftigen – auch schulischen – Anstrengungen dazu aufgebracht werden müssten, welche Probleme sich dabei in den Weg stellen könnten und wie diese Probleme in realistischer und legaler Weise lösbar sein könnten – im Sinne eines Gestaltungsprozesses, der die inhaltsbezogene **lösungsherbeiführende Funktion** nutzen könnte – war leider im Rahmen des Praktikums nicht mehr möglich.

4. Interpretation der Ergebnisse und Ausblick

Die in **Kapitel 3.1** durchgeführte Betrachtung der Gestaltungsergebnisse und Beobachtungen, die die **diagnostischen Untersuchungen im Rahmen künstlerischer Gestaltungsformen** erbrachten, macht deutlich, dass im Verlauf der durchgeführten methodisch-didaktischen Einheit entsprechend der förderdiagnostischen Zielsetzungen (sonder-) pädagogischer Förderbedarf ersichtlich wurde und ermittelt werden konnte: Sowohl in dem Bereich des sozialen Verhaltens als auch im Bereich des sozialen Selbstkonzepts und der Selbst- und Fremdwahrnehmung konnten bei dem Verfahren vielfältige Informationen gewonnen werden, die Ansatzpunkte für eine Förderarbeit im kommenden Schuljahr aufzeigen können und es ermöglichen, gemeinsam mit den jeweiligen Klassenlehrern/innen gezielte Förderangebote zu entwickeln. Die Fördermaßnahmen, die im einzelnen auf die Problem- und Interessenlagen der jeweiligen Schüler/innen ausgerichtet werden müssen, könnten von sozial-integrativen, unterrichtsbegleitenden Übungen über spezielle Programme zum Sozialtraining bis hin zu Theater-, Musical- und Tanzprojekten oder Einzel- und Gruppenförderungen im Rahmen therapeutisch orientierter künstlerischer Gestaltungsformen reichen. Für die exemplarisch entwickelte Konzeption kann zusammenfassend festgestellt werden, dass sich künstlerische Gestaltungsformen hier innerhalb der sonderpädagogischen Diagnostik zur Ermittlung von Förderbedarf heranziehen ließen.

Da im Verlauf der in **Kapitel 3.2** beschriebenen **sonderpädagogischen Förderung im Rahmen therapeutisch orientierter künstlerischer Gestaltungsformen** keine langfristige und systematische Evaluation durchgeführt wurde, sondern nur vereinzelte situationsbezogene Beobachtungen gemacht und festgehalten werden konnten, ist eine Aussage über die tatsächlich „Wirkung“ dieser gestalterischen Prozesse nicht möglich, sondern es können bestenfalls Vermutungen darüber angestellt werden, ob diese sich möglicherweise positiv auf die Entwicklung und das schulischen Arbeiten und Verhalten der Schüler/innen ausgewirkt haben oder auswirken werden. Anhand einiger Beobachtungen sollen hier Hinweise gesammelt werden, die positive Entwicklungen vermuten lassen:

- Die Beobachtung, dass Jalina im Verlaufe der kunsttherapeutisch orientierten Gestaltungsarbeit immer weniger auf fremde Hilfe zurückgriff und sich zunehmend selbstständig in der Lage fühlte, Gestaltungen anzufertigen, die

ihr gefielen, könnte ein Hinweis darauf sein, dass sie ihre eigenen gestalterischen Fähigkeiten mehr und mehr wahrnahm und sie in positiver Weise in ihr Selbstkonzept integrieren konnte. Die Annahme, dass sich dies möglicherweise auch auf eine zunehmende Eigenständigkeit und geringere Misserfolgsängstlichkeit bei anderen schulischen Arbeiten auswirken könnte, muss zu diesem Zeitpunkt eine Vermutung bleiben.

- Die Beobachtung, dass Jalina im Verlauf der kunsttherapeutisch orientierten Gestaltungsarbeit über Probleme und Konflikte sprach, die sie innerhalb des Schulgeschehens belasteten, und für diese Probleme in diesem Rahmen eine Lösung suchte, könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Gestaltungsprozesse eine vertrauensvolle Beziehungsbasis schufen, und der dort entstandene „geschützte“ Raum ihr die Möglichkeit zur Erweiterung und realen Umsetzung ihrer sozialen Konfliktlösestrategien gab. Die Annahme, dass Jalina durch die Lösung einiger sozialer Konflikte, die das schulische Umfeld betrafen, auch im Unterricht zunehmend häufiger zu innerer Ruhe und Ausgeglichenheit fand, muss eine Vermutung bleiben, auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass sich ihre sozialen Beziehungen innerhalb der Klasse verbesserten und im Verlaufe der Einzelförderung freundschaftliche Bindungen entstehen konnten.
- Die Beobachtung, dass Jalina die durch die kunsttherapeutisch orientierten Gestaltungsarbeit gebotene Möglichkeit gerne aufgriff, schöne Gestaltungsergebnisse zu erzielen und ihre gelungenen Ergebnisse und Erfolgserlebnisse auch zu Hause zu präsentieren, könnte einen Hinweis darauf enthalten, dass sie andere schulische Misserfolgserlebnisse dadurch möglicherweise in geringem Umfang kompensieren konnte. Die Annahme, dass dies einen Beitrag zu einem langfristigen Ausbau eines positiven Selbstkonzepts leisten könnte und Jalina dadurch teilweise von innerpsychischen Belastungen befreien und zu einer verstärkten Konzentration im Unterricht führen könnte, muss eine Vermutung bleiben.
- Die Beobachtung, dass einzelne Schüler an der Schule für Erziehungshilfe in der kunsttherapeutisch orientierten Gestaltungsarbeit – insbesondere während des fotografischen Prozesses – eine Verhaltensänderung zeigten, in den nachfolgenden Tagen kontaktfreudiger wurden und verstärkt eine Zusammenarbeit wünschten, könnte ein Hinweis darauf sein, dass die

gestalterische Arbeit einen Beitrag zu einem positiven Beziehungsaufbau leistete, der eine förderliche atmosphärische Grundlage für schulische Unterrichtsprozesse schafft.

- Die Beobachtung, dass die Schüler in der kunsttherapeutisch orientierten Gestaltungsarbeit ruhig und konzentriert arbeiteten und auf die sonst häufigen lauten Ausrufen oder verbal abwertenden Kontaktaufnahmen verzichteten, könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich die im Gestaltungsprozess entwickelnde Atmosphäre und die gewählte Themenstellung kurzfristig positiv auf das schulische Arbeiten und Verhalten auswirkte. Dass sich dadurch langfristig förderliche Auswirkungen auf den Unterrichtsprozess und die Unterrichtsatmosphäre bzw. auf das Schülerverhalten im Unterricht einstellen können, muss zunächst eine Vermutung bleiben.
- Die Beobachtung, dass einige Schüler die in der kunsttherapeutisch orientierten Gestaltungsarbeit angefertigte Collage sofort für sich behalten und sie keinesfalls Beschädigungen aussetzen wollten, könnte ein Hinweis darauf sein, dass das gestaltete Produkt für äußerst kostbar angesehen wurde. Es lässt sich vermuten, dass der Ausdruck eigener Wünsche und Zielvorstellungen, die Beschäftigung mit dem eigenen Selbstbild und der eigenen Identität im Gestaltungsprozess zu einer intrinsisch motivierten, sinngebenden und möglicherweise erkenntnisbildenden Aktivität der Schüler führte. Die Annahme, dass dieser Prozess sich – bei einer thematischen Weiterführung – auch förderlich auf die Festigung eigener schulischer Zielsetzungen und auf die Anstrengungs- und Lernbereitschaft auswirken könnte, muss eine Vermutung bleiben.

Unter Einbezug längerfristiger Beobachtungen und Einschätzungen der Lehrpersonen könnte es sich sicherlich als ein lohenswertes – wenn auch äußerst vages und schwieriges – Untersuchungsvorhaben herausstellen, kunsttherapeutisch orientierte Gestaltungsprozesse hinsichtlich ihrer positiven Auswirkungen bei bestimmten schulischen Problem und Bedürfnislagen zu evaluieren. Jedoch: „Inmitten der Schwierigkeit liegt die Möglichkeit“, sagt Albert Einstein. In diesem Sinne möchte ich die Überlegungen zu Impulsen aus der Kunsttherapie für die Pädagogik innerhalb dieser Arbeit abschließen.

5. Literatur

Aissen-Crewett, M. (1986): Kunsttherapie. Kunst – Psychotherapie – Psychiatrie – (Sozial-)Medizin – Pädagogik. Köln

Antonovsky, A. (1987): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche erweiterte Herausgabe von Alexa Franke. Tübingen, 1997

Backhausen, W./ Thommen, J.-P. (2003): Coaching. Durch systemisches Denken zu innovativer Personalentwicklung. Wiesbaden

Blank, U.K. (2006): Kurzportrait. In: http://www.artizania.de/galerie_ukb.htm (29.11.2006)

Blimke, T. (2003): Begegnungen europäischer unesco-Projektschulen im Europahaus Aurich. Bericht unter Verwendung der Protokolle der TeilnehmerInnen der IGH. In: <http://www.igh.hd.bw.schule.de/schulleben/projekte/ups/archiv/Aurich%202003.htm> (29.11.2006)

Borchert, J. (1996): Pädagogisch-therapeutische Interventionen bei sonderpädagogischem Förderbedarf. Göttingen

Brem-Gräser, L. (1992⁶): Familie in Tieren: die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung. Entwicklung eines Testverfahrens. München – Basel

Bröcher, J. (1997): Lebenswelt und Didaktik. Unterricht mit verhaltensauffälligen Jugendlichen auf der Basis ihrer (alltags-)ästhetischen Produktionen. Heidelberg

Bröcher, J. (1999). Bilder einer zerrissenen Welt. Kunsttherapeutisches Verstehen und Intervenieren bei auffälligem Verhalten an Grund- und Sonderschulen. Heidelberg

Bröcher, J. (1999): Kunsttherapie als Chance. Das Ästhetische in der Grund- und Sonderschuldidaktik bei auffälligem Verhalten. Heidelberg

Bundschuh, K. (1999⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München

Domma, W. (1990): Kunsttherapie und Beschäftigungstherapie. Grundlegung und Praxisbeispiele klinischer Therapie bei schizophrenen Psychosen. Köln

Eberwein, H. (Hrsg.) (1996): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme – Neues Verständnis von Lernen – Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim und Basel

Eucker, J. (1998²) (Hrsg.): Kunstlexikon: Daten, Fakten und Zusammenhänge. Berlin

F.A. Brockhaus GmbH (Hrsg.) (1992⁴): Der Brockhaus in einem Band. Mannheim

Felgentreu, S./ Nowald, K. (2005) (Hrsg.): Duden Basiswissen Schule. Kunst. Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich

Furth, G.M. (1992²): Heilen durch Malen. Die geheimnisvolle Welt der Bilder. Olten

Gehrmann, P./ Hüwe, B. (Hrsg.) (2003): Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen. Aktuelle sonderpädagogische Arbeitsfelder. Stuttgart

Goetze, H. (Hrsg.) (1994): Pädagogik bei Verhaltensstörungen – Innovationen. Bad Heilbrunn

Goleman, D. (1995): Emotionale Intelligenz. Deutsche Ausgabe. München, 1996

Hammerer, S. M. (2005): GRAFFITI alive. Einblicke in das älteste visuelle Kommunikationsmittel der Menschheit. Fachbereichsarbeit aus Bildnerische Erziehung. In: <http://www.lebensspuren.at/lebensspuren/downloads/Fachbereichsarbeit%20Graffiti.pdf> (29.11.2006)

Hansen, G. (1992): Die Misere der sonderpädagogischen Diagnostik – Bestandsaufnahme und Vermittlungsversuch. In: Hansen, G. (Hrsg.) (1992): Sonderpädagogische Diagnostik. Pfaffenweiler, S.9-30

Hansen, G. (Hrsg.) (1992): Sonderpädagogische Diagnostik. Pfaffenweiler

Heise, T./ Hemstege, T. (1992): Comics zeichnen und gestalten: mach' Dir Deinen eigenen Comic. Augsburg

Hille, N. (2005): Rezension der Bücher „Von Gold zu Rot“ von David Erlay und „Heinrich Vogeler im Ersten Weltkrieg“ von Bernd Küster. In: <http://www.sehepunkte.de/2005/12/6626.html> (29.11.2006)

Hillenbrand, C. (1999): Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik. München

<http://www.diagnostik.uni-bremen.de/diagra/verfahren/klassmodell.htm> (26.01.2007)

<http://www.testzentrale.de/?mod=detail&id=453> (26.01.2007)

http://de.wikipedia.org/wiki/Abstrakter_Expressionismus (09.12.2006)

<http://de.wikipedia.org/wiki/Diagnose> (30.12.2006)

<http://de.wikipedia.org/wiki/Familienaufstellung> (30.12.2006)

http://de.wikipedia.org/wiki/Gattung_%28Musik%29 (09.12.2006)

<http://de.wikipedia.org/wiki/GenreGenre> (09.12.2006)

<http://de.wikipedia.org/wiki/Genre-Theorie> (09.12.2006)

<http://de.wikipedia.org/wiki/Gestaltung> (10.12.2006)

<http://de.wikipedia.org/wiki/Pers%C3%B6nlichkeitstest> (07.01.2006)

<http://de.wikipedia.org/wiki/Psychodiagnostik> (30.12.2006)

<http://de.wikipedia.org/wiki/Psychodiagnostik> (30.12.2006)

<http://de.wikipedia.org/wiki/Psychodrama> (30.12.2006)

http://de.wikipedia.org/wiki/Psychologische_Diagnostik (30.12.2006)

http://de.wikipedia.org/wiki/Psychologischer_Test (05.12.2006)

http://de.wikipedia.org/wiki/Psychologischer_Test (07.01.2007)

http://de.wikipedia.org/wiki/Qualitative_und_Quantitative_Verfahren (06.01.2007))

http://de.wikipedia.org/wiki/Qualitative_und_Quantitative_Verfahren (06.01.2007)

<http://de.wikipedia.org/wiki/Staatsform> (09.12.2006)

<http://de.wikipedia.org/wiki/Stil> (09.12.2006)

<http://de.wikipedia.org/wiki/Unterrichtsform> (09.12.2006)

Kautter, H.J. et al. (1994): Die Bedeutung der Diagnostik für das Sonderpädagogische Handeln. Kurs 4006 der Fernuniversität – Gesamthochschule – Hagen

Kiefersauer, H. (1990): Hugos Comic-Zeichen-Kurs mit Dr. Tuschke von Volker Reiche. Nürnberg

Klessmann, E. (1990): Besonderheiten der Arbeit mit dem Katathymen Bilderleben bei Kindern und Jugendlichen. In: Leuner, H./ Horn, G./ Klessman, E. (1990³): Katathymes Bilderleben mit Kindern und Jugendlichen. München/ Basel, S. 41-54

Koch, K. (1976⁷): Der Baumtest. Der Baumzeichenversuch als Psychodiagnostisches Hilfsmittel. Bern – Stuttgart – Wien

Kottje-Birnbacher, L./ Sachse, U./ Wilke, E. (Hrsg.) (1997): Imagination in der Psychotherapie. Bern

Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2006): Bildungsplan Förderschule Baden-Württemberg. Stuttgart

Ledl, V. (1994): Kinder beobachten und fördern. Eine Handreichung zur gezielten Beobachtung und Förderung von Kindern mit besonderen Lern- und Erziehungsbedürfnissen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf. Wien

Leuner, H. (1980): Kathatymes Bilderleben – Ergebnisse in Theorie und Praxis. Bern

Leuner, H. (1990a): Zur Stellung des Katathymen Bilderlebens im Rahmen psychotherapeutischer Verfahren. In: Leuner, H./ Horn, G./ Klessman, E. (1990³): Katathymes Bilderleben mit Kindern und Jugendlichen. München/ Basel, S. 11-14

Leuner, H. (1990b): Das Katathyme Bilderleben in der Psychotherapie von Kindern und Jugendlichen: Methodische Grundlagen. In: Leuner, H./ Horn, G./ Klessman, E. (1990³): Katathymes Bilderleben mit Kindern und Jugendlichen. München/ Basel, S. 15-40

Leuner, H./ Horn, G./ Klessman, E. (1990³): Katathymes Bilderleben mit Kindern und Jugendlichen. München/ Basel

Limberg, R. (1998): Kunsttherapie bei frühen Störungen. Strukturbildung und Identitätsentwicklung mit den Mitteln der Kunst. Aachen

Lücke, S. (2001): Kunst- und Gestaltungstherapie im Prozess der Traumaheilung. In: Reddemann, L. (2001): Imagination als heilsame Kraft. Zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren. Stuttgart

Ludwigs, K. (2004): Was ist "concrete poetry"? Eine kurze Begriffsklärung. In: <http://www.lehrer-online.de/dyn/9.asp?url=420050.htm> (29.11.2006)

Menzen, K.-H. (2001): Grundlagen der Kunsttherapie. München

Microsoft Corporation (Hrsg.) (2003): Microsoft Encarta Enzyklopädie Professional, Stichwörter: Therapie, Psychotherapie, Katharsis, Kompensation, Gattung (Literatur), Stil, Diagnose

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.) (2004): Bildungspläne der allgemein bildenden Schulen. Stuttgart

Mollenhauer, K. (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim – München

Mollenhauer, K./ Uhlendorff, U. (1992): Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim – München

Mollenhauer, K./ Uhlendorff, U. (1995): Sozialpädagogische Diagnosen II. Selbstdeutungen verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne. Weinheim – München

Mollenhauer, K./ Wulf, C. (Hrsg.) (1996): Aisthesis / Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein. Weinheim

Niemann, D. (1992): Zu Inhalten und Zielen der Diagnostik in der Sprachbehindertenpädagogik. In: Hansen, G. (Hrsg.) (1992): Sonderpädagogische Diagnostik. Pfaffenweiler, S.79-105

Noistering, M. (2006): Lost Highway. Ein Musiktheater von Olga Neuwirth und Elfriede Jelinek. Koproduktion mit dem Steirischen Herbst Graz und dem Theater Basel. In: <http://iem.at/projekte/composition/neuwirth/Lost-Highway/losthightway> (29.11.2006)

Oversberg, M. P. (1988) : Sonderpädagogische Diagnostik an Schulen für Erziehungshilfe in Nordrhein-Westfalen und in der universitären Sonderschullehrerausbildung in Köln. München

Petermann, U. (Hrsg.) (1994): Verhaltensgestörte Kinder. Didaktische und pädagogische Hilfen. Salzburg

Pfisterer, U. (2003) (Hrsg.) : Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen, Methoden, Begriffe. Stuttgart

Rech, P. (1990): L'art pour l'autre. Methodik der psychoanalytischen Kunsttherapie. Köln

Reddemann, L. (2001): Imagination als heilsame Kraft. Zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren. Stuttgart

Renz, K. (1996): Therapeutisches Lernarrangement. Gestalten von Masken für zwölfjährige Schüler, die eine Förderschule besuchen. Reutlingen: Fakultät für Sonderpädagogik, unveröffentlicht

Riedel, I. (1992): Malthérapie. Stuttgart

Riedel, K. (1995): Persönlichkeitsentfaltung durch Suggestopädie: Suggestopädie im Kontext von Erziehungswissenschaft, Gehirnforschung und Praxis. Hohengehren

Rogers, C. R. (1979): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. München

Sautter, H. (2004): Behinderungsbegriff und diagnostisches Handeln. In: Gäch, A. (2004): Phänomene des Wandels. Wozu Heilpädagogik und Sozialtherapie herausgefordert sind. Luzern, S. 257-272

Schmeer, G. (1995²): Das Ich im Bild. Ein psychodynamischer Ansatz in der Kunsttherapie. München

Schmidt, K. (2005): Comicfiguren zeichnen. Step by Step. Hamburg
Schottenloher, G. (1989²): Kunst- und Gestaltungstherapie. Eine praktische Einführung. München

Schumacher-Chilla, D. (1996): Ästhetisches Verhalten und Selbstbild. In: Mollenhauer, K./ Wulf, C. (Hrsg.) (1996): Aisthesis / Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein. Weinheim, S.285-309

Schuster, M. (1991³): Kunsttherapie. Die heilende Kraft des Gestaltens. Köln

Sebek, G. (1986): Möglichkeiten eines pädagogisch-therapeutischen Kunstunterrichts in der Schule für Lernbehinderte. Reutlingen: Fakultät für Sonderpädagogik, unveröffentlicht

Seitz, W. (1992): Problemlage und Vorgehensweise der Diagnostik im Rahmen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: Hansen, G. (Hrsg.) (1992): Sonderpädagogische Diagnostik. Pfaffenweiler, S.107-139

Shuman, S. (1996): Source Imagery. Über das Auflösen der unbewussten Blockierungen Ihrer Kreativität. In: Zifreund, W. (Hrsg.) (1996): Therapien im Zusammenspiel der Künste. Tübingen, S. 45-58

Tietze-Fritz, P. (1992): Handbuch der heilpädagogischen Diagnostik. Konzepte zum Erkennen senso- und psychomotorischer Auffälligkeiten in der interdisziplinären Frühförderung. Dortmund

Uhlendorff, U. (1997): Sozialpädagogische Diagnosen III. Ein sozialpädagogisch-hermeneutisches Diagnoseverfahren für die Hilfeplanung. Weinheim – München

Wagner, M. (2006): Hellweg – ein Lichtweg. In: <http://209.85.129.104/search?q=cache:aTk1VV6gxMMJ:www.hellweg-ein-lichtweg.de/programme/history-prg.php%3FScript%3D1%26Lang%3Dde%26Flash%3D0+k%C3%BCnstlerische+Gestaltungsform&hl=de&gl=de&ct=clnk&cd=2> (29.11.2006)

Werning, R./ Lütje-Klose, B. (2003): Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. München

Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hrsg.) (1990⁵): Duden Fremdwörterbuch. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich

Wittoch, M. (1993): Gestaltend tätig sein als Therapeutisches Lernarrangement. Anregungen zur Durchführung. Vorpublikation (unveröffentlicht)

Wittoch, M. (2003): Sarah findet ihre Sprache im Therapeutischen Lernarrangement: Märchen gestalten. In: Schroeder, J. (Hrsg.) (2003): Unverhoffte Resonanz. Literarische Texte im Zugriff ‚schwieriger‘ Kinder und Jugendlicher. Langenau-Ulm, S. 139-148

Wollschläger, M.-E./ Wollschläger, G. (1998): Der Schwan und die Spinne. Das konkrete Symbol in Diagnostik und Psychotherapie. Bern

Zifreund, W. (Hrsg.) (1996): Therapien im Zusammenspiel der Künste. Tübingen

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den 09.04.2007

Simone Kulik